

# «OGGI S'IMPARA LA Z PER SCRIVERE: “SONO DUE MESI DI SANZIONI, MA NOI SIAMO FORTI E LA VITTORIA SARÀ NOSTRA”»: LA DIDATTICA DELL'ITALIANO NEI GIORNALI DI CLASSE DEI MAESTRI (1924-1950)

Paola Cantoni<sup>1</sup>

## 1. I GIORNALI DI CLASSE

### 1.1. *Fonti per la storia della didattica*

In «avvenire la raccolta delle *cronache* annuali di una scuola potrà dare preziosi elementi per ricostruire le vicende dell'attività educativa in ogni Comune d'Italia»: così nei *Chiarimenti al Regio Decreto 5 febbraio 1928 n. 577*<sup>2</sup> che prescrivevano la rilegatura annuale e la conservazione nella Biblioteca scolastica di tutti i fascicoli relativi alla “Cronaca della classe”, una delle sezioni del *Giornale di classe*<sup>3</sup>, ricordando che doveva essere «*cronaca* perciò viva, ma sobria e tale che anche a distanza di anni si possa rileggere con utilità e soddisfazione»<sup>4</sup>.

A giudicare dalla documentazione individuata finora negli archivi scolastici (e dal relativo stato di conservazione)<sup>5</sup>, non risulta tuttavia che tale prassi sia stata applicata, e anche sotto il profilo della ricerca questa tipologia di fonti non ha conosciuto la valorizzazione che pur meriterebbe per diversi campi di indagine.

Nel panorama degli studi sulla scuola elementare nella prima metà del Novecento, sono state finora privilegiate le scritture scolastiche degli studenti<sup>6</sup>. I Giornali di classe sono

<sup>1</sup> Università “La Sapienza” di Roma.

<sup>2</sup> Chiarimenti, 1928.

<sup>3</sup> A partire dal 1945 saranno chiamati “Registri di classe”. Il maestro era tenuto a compilare il “Giornale della Classe” nelle diverse sezioni di cui si componeva (che negli anni subiscono lievi modifiche): Elenco degli studenti; Programma didattico per gruppi di lezioni; Svolgimento del programma didattico per ogni mese; Registro delle qualifiche degli alunni; Cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola; Registro degli scrutini o degli esami; Processo verbale dell'esame; Relazione finale dell'insegnante, cfr. Regolamento, 1928.

<sup>4</sup> Chiarimenti, 1928.

<sup>5</sup> Lo stato in cui versano gli archivi scolastici (per mancanza di risorse e della dovuta attenzione da parte delle istituzioni) è tale che queste fonti giacciono in genere abbandonate e accatastate (anche a terra) in locali umidi, sporchi, comunque non idonei alla loro conservazione; per le scuole indagate, solo i Giornali di Alatri sono stati rinvenuti in buone condizioni e catalogati per anno. Un primo tentativo di riordino degli archivi scolastici si segnala per il Piemonte, per cui cfr. Poveri ma belli, 2014.

<sup>6</sup> Da segnalare il fondamentale percorso di indagine critica (sul tema della scrittura ma con un respiro più ampio) di Papa, 2012, che tiene conto dei programmi della scuola elementare, delle indicazioni delle riviste magistrali, delle proposte didattiche dei maestri e delle produzioni degli studenti; inoltre lo studio di Revelli, 2013 che esamina un ricco *corpus* di quaderni di bambini, circoscritto alla Valle d'Aosta, in un lungo arco diacronico (1861-2010) e alcuni giornali e diari di maestri della stessa area; da segnalare anche il volume curato dalla stessa autrice nel 2012 in cui confluiscono contributi derivanti dal Progetto interdisciplinare sulla scrittura infantile (sempre da lei coordinato) Codisv *Corpus digitale delle scritture scolastiche d'ambito valdostano* del 2003 (<http://www.codisv.it/>) che raccoglie elaborati scolastici tra Unità e fine del XX sec. e

rimasti nell'ombra, nonostante siano fonti di grande interesse in prospettiva linguistica, storico-linguistica e di storia della didattica, senza dire di altri àmbiti di studio (pedagogia, storia, geografia umana) ai quali si offrono come singolare spaccato di storia sociale. Testimonianze vive e in molti casi piuttosto spontanee, rappresentano anche una fonte per la ricostruzione delle competenze linguistiche, dell'(auto)rappresentazione dell'atteggiamento educativo e delle strategie didattiche, del ruolo e della vita dei maestri nella prima metà del Novecento<sup>7</sup>.

Gli studi condotti su un ricco corpus di 290 Giornali, che è stato possibile raccogliere per alcune regioni (Umbria, Lazio, Basilicata, Calabria, Puglia e Lombardia) grazie alle ricerche e trascrizioni realizzate per tesi di laurea<sup>8</sup>, sono stati fin qui vòlti soprattutto alla ricostruzione delle competenze linguistiche e di uno specifico "stile" dei maestri, quest'ultimo riconoscibile anche nella eterogeneità che caratterizza produzioni molto distanti nel tempo e nello spazio (oltre che per livello diastratico degli scriventi). Questo stile contribuisce a definire la particolare fisionomia del genere testuale del registro nella prima metà del Novecento, da ricondurre alle specifiche condizioni dei maestri e della scuola in quell'epoca<sup>9</sup>.

In questa sede si intende proporre una prima ricognizione dei contenuti relativi alla didattica dell'italiano, dei quali si è operata una necessaria selezione, rinviando ulteriori indagini approfondite a studi mirati su temi che si prefigurano ricchi non solo di materiali ma anche di sollecitazioni per riscontri con la teoria didattica e con la politica linguistica educativa dell'epoca.

## 1.2. Il corpus (1924-1950)

SIGLE	COMUNI (FRAZIONI)	ANNI	N.	AUTORI TESI
LOMBARDIA: 25				
Ang	Angera	1937-1942; 1944-1945	13	A. Cortesi 2012-2013
Bar	Barza	1937-1942; 1944-1945	3	A. Cortesi 2012-2013
Isp	Ispra	1937-1942; 1944-1945	9	A. Cortesi 2012-2013
UMBRIA: 10				
Ame	Amelia (Croce d'Alvo, Fornole, Camerata, Foce, Sambucetole)	1927-1929; 1932-1933; 1935-1936; 1940-1941	10	S. Bonaccini 2019-2020

qualche esemplare per le produzioni dei maestri, da cui sono scaturiti anche altri studi in prospettiva interdisciplinare.

<sup>7</sup> Sui maestri si segnalano: De Fort, 1974; 1984; 1987; 2002; Dei, 1994; Sani, 2003; Santoni Rugiu, 2007; Chiosso, 2009; Ghizzoni, 2009; Serianni, 2011.

<sup>8</sup> Per cui si ringraziano tutti gli autori delle Tesi triennali e magistrali (relatrice chi scrive, Università "La Sapienza" di Roma) che sono indicati nella tabella relativa al corpus (§ 1.2.) accanto ai relativi esemplari trascritti e studiati.

<sup>9</sup> Le ricerche sui Giornali di classe dei maestri elementari della prima metà del Novecento sono state avviate con un primo sondaggio in Cantoni, 2014, per poi proseguire (su temi specifici come, nell'ordine, l'interpunzione, gli aspetti pragmatici, i riflessi linguistici dell'atteggiamento educativo e la ricostruzione del genere testuale) in Cantoni, 2019, 2020a, 2020b, 2021(i.c.s.) e sono oggetto di un Progetto triennale di Ateneo (responsabile scientifico chi scrive) finanziato nel 2017 dall'Università "La Sapienza" di Roma.

LAZIO: 133				
Ala	Alatri	1932-1937	17	G. Papitto 2014-2015
Gen	Genzano	1944-1945; 1946-1947	30	M. Pietrosanti 2017-2018
Fro	Frosinone	1929-1933	17	E. Palombo 2012-2013
Mon	Monte San Giovanni Campano (Anitrella, Campolarino, Civitella Girate, Colli, Lucca, Lucca- Boccafolle)	1928-1945	21	G. Fraioli 2016-2017
Pal	Palestrina	1927-1928; 1930-1931	8	R. Malaspina 2011-2012
Rm1	Roma	1927-1928	13	S. Catalini 2011-2012
Rm2	Roma	1927-1938	27	V. Donadio 2014-2015
BASILICATA: 40				
Fra	Francavilla in Sinni (Bruscata, S.Biase, Scaldaferri, Sinni, Villaneto)	1932-1944	19	M.T. Di Giorgio 2012- 2013
Lau	Lauria	1927-1934; 1935-1937	9	L. Sisinni 2012-2013
Sev	San Severino Lucano (Cropani, Mancini)	1932-1944	12	M.T. Di Giorgio 2012- 2013
CALABRIA: 57				
Mil	Mileto	1928-1946	8	L. Bianco 2012-2013
Mol	Molochio	1933-1934; 1942-1943	2	S. Mustica 2011-2012
Ser	Serra San Bruno	1928-1946	6	L. Bianco 2012-2013
Spi	Spilinga	1928-1946	9	L. Bianco 2012-2013
Vib	Vibo Valentia	1928-1946	27	L. Bianco 2012-2013
Zun	Zungri (Coccorinello, Panaja)	1928-1946	5	L. Bianco 2012-2013
PUGLIA: 25				
Mel	Melissano	1946-1950	19	E. Legittimo 2011-2012
Vit	San Vito dei Normanni	1924-1933	6	S. Barletta 2012-2113

### 1.3. Tra storia e politica educativa

Le fonti indagate si collocano in un arco diacronico che corrisponde, sul piano della politica educativa e dei documenti ministeriali, alla transizione dai programmi del 1923 alla loro revisione del 1934 (revisione fascista) e intravedono i primi cambiamenti dei nuovi programmi della “ricostruzione” del 1945. Di questi programmi riflettono l'evoluzione nelle pratiche scolastiche, talvolta anche in modo esplicito, con riferimenti diretti o riflessioni.

Può accadere infatti che la cronaca si faccia documento dell'assimilazione di tali cambiamenti nella scuola, come nei due casi seguenti, in cui le maestre di San Vito dei Normanni e di Lauria riferiscono (rispettivamente) l'intervento della Direttrice e la conferenza dell'Ispettore, che illustrano agli insegnanti le novità e lo spirito della Riforma Gentile del 1923<sup>10</sup>:

Oggi alle ore 15 la Sig.na Direttrice ci ha invitati in Direzione ove ci ha parlato dello spirito informatore della riforma Gentile, e delle grandi innovazioni che i nuovi programmi hanno portato nella vita della scuola e del maestro. Dopo aver esaltato con forma simpatica e bella, le direttive della scuola attive che sono nel giusto rapporto al fine didattico e civile voluto dal governo nazionale, la Signorina ha parlato della massima importanza degli insegnamenti artistici, i quali devono essere la base della nuova educazione del fanciullo. A dimostrazione di ciò, la Direttrice, passò in rassegna le prescrizioni didattiche dei programmi governativi i quali vietano le tante nozioni che hanno per tanto tempo aduggiato la scuola dei fanciulli, e richiedono invece la schietta poesia e la ingenua ricerca del vero nella contemplazione dei quadri luminosi dell'arte, della natura e della vita (Vit, 12 dicembre 1927).

In questi giorni è stato qui a Lauria l'illustrissimo Signore Ispettore che ci ha tenuto una bella e paterna conferenza, trattenendosi a parlare dei nuovi programmi. Ci parlò segnatamente dell'insegnamento della lingua e dell'igiene. La sua parlata fu tanto chiara e convincente. (Lau, 7 febbraio 1928).

Riflessi espliciti della politica linguistica fascista<sup>11</sup> nella didattica, dopo la Revisione dei Programmi del 1934, seppur occasionali sono di grande interesse, ad esempio per l'uso degli allocutivi *tu/voi*<sup>12</sup>:

Spiego ai miei alunni le disposizioni del Partito Nazionale Fascista. Il rispetto e la devozione verso i superiori saranno espressi col "voi", ma gli altri, i pari grado, dai Balilla ai Gerarchi, useranno, nel parlarsi, l'espressione del più schietto cameratismo con quel "tu" romano e soprattutto italiano che è stato per tanti secoli, patrimonio linguistico del nostro popolo. Sarà questa un'altra espressione di schietto carattere fascista più favorevole alla inoperazione, all'unione, all'amicizia (Rm2, 14 marzo 1938).

Nella stessa prospettiva, ma in una dimensione più ampia, dai *Giornali* si può ricavare in modo dettagliato con quanta precisione e diligenza i maestri di ogni parte d'Italia assolvevano all'insegnamento di Cultura Fascista. Spesso in modo zelante, con piena adesione e partecipazione personale, altre volte in modo più meccanico, i maestri attuano la politica educativa che prevedeva l'obbligo di ricordare con una specifica spiegazione le date del calendario fascista<sup>13</sup>, perché era fondamentale «la partecipazione consapevole alle

<sup>10</sup> Cfr. Programmi, 1923.

<sup>11</sup> Per la politica linguistica del fascismo cfr. Foresti, Cortelazzo, Leso, Paccagnella, 2003 (1977<sup>1</sup>); Klein, 1986; Golino, 1994; Ricci, 2005; Della Valle, Gandolfo, 2014; Mengaldo, 2014: 13-16.

<sup>12</sup> Per cui cfr. Raffaelli, 1993; Della Valle, Gandolfo, 2014.

<sup>13</sup> Queste le date (per cui cfr. Tomasi, 1972): 28 ottobre: marcia su Roma; 31 ottobre: giornata del risparmio; 1-2 novembre: commemorazione dei defunti; 4 novembre: anniversario della Vittoria; 9 novembre: morte di Vittorio Emanuele II; 11 novembre: compleanno del Re; 20 novembre: nascita della Regina Margherita di Savoia; 5 dicembre: anniversario della rivolta di Balilla contro gli Austriaci; 2 dicembre: giornata della madre e del bambino; 6 gennaio: befana fascista; 8 gennaio: compleanno della Regina Elena; 11 febbraio: Patti Lateranensi; 23 marzo: fondazione dei Fasci di Combattimento; 19 aprile: giornata contro la

celebrazioni più suggestive della Nazione e la viva conversazione sulle opere del Regime Fascista»<sup>14</sup>.

L'enfasi mostrata dai maestri non sarà da prendere come specchio fedele di un sentimento generalizzato. Il maestro era a conoscenza del fatto che le cronache dei *Giornali* avrebbero costituito materia di valutazione nelle note di qualifica, difficile quindi stabilire quanto l'adesione al regime fosse spontanea o quanto invece fosse dettata dalla necessità di non destare sospetti relativi a un diverso credo politico<sup>15</sup>.

Oltre a proporre temi sull'argomento (cfr. § 2.3.4.), i maestri traggono spunto da questi temi non solo per le prescritte attività di dettato (cfr. § 2.3.2.) ma anche per l'apprendimento delle lettere dell'alfabeto, come si ricava anche dal titolo del presente contributo (per cui vd. il brano cit. al (§ 2.3.1.).

Non mancano, nel corso delle cronache, citazioni letterali di brani del Duce, così come commenti di natura personalissima sugli eventi politici e su quelli bellici, brani che rendono queste pagine fonti preziose per considerazioni di carattere storico e storico-linguistico, ad esempio per accertare (con i dovuti limiti legati alla natura di questi testi) quanto e come la "fascistizzazione della scuola" imposta dall'alto, si fosse concretamente realizzata nella quotidianità della vita scolastica<sup>16</sup>, inoltre per valutare la penetrazione del linguaggio fascista nella lingua dei maestri e (per i riflessi didattici) degli studenti<sup>17</sup>.

Si veda, tra i tantissimi, un brano che mostra la pervasività della propaganda e del suo linguaggio nei registri nel ventennio, caratterizzati spesso dalla ripetizione ossessiva di stilemi, figure, lessico tipico del linguaggio del Duce<sup>18</sup>:

Vent'anni orsono l'Italia veniva salvata sull'orlo dell'abisso del genio di un Uomo che le ha dato coscienza e dignità di grande Nazione, risvegliando nel suo popolo le grandi virtù che gli aveva lasciate in eredità l'alma madre romana. E oggi questo grande popolo rievoca la faticosa data stringendosi sempre più serrato attorno al suo Duce nelle cui mani si plasma il volto ed il destino della Patria, impegnata in un'impari lotta la cui fine vittoriosa sarà il frutto della disciplina e dell'eroismo dei legionari Mussoliniani, temprati da vent'anni di Regime fascista. Spiego agli scolari l'alto significato della celebrazione odierna facendo rilevare come vent'anni di clima fascista siano bastati per fare degli Italiani quegli invitti legionari che sotto tutte le longitudini, dalle sabbiose distese della Marmarica infuocata alle steppe gelate della Russia bolscevica, portano alto il nome ed i colori della nostra bandiera e le aquile di Roma, Madre di Civiltà (Fra, I-II-II, 28 ottobre 1942).

Il linguaggio metaforico e figurato si estende anche ai temi della quotidianità, come si può vedere, tra l'altro, nelle frequenti lamentele sullo stato delle scuole:

Il nostro edificio scolastico è riscaldato a vapore; ma non è esagerato affermare che sono gli alunni i quali col loro calore riscaldano il termosifone, e non viceversa. All'altezza di 800 metri il clima è relativamente rigido e nei giorni di freddo intenso siamo costretti a richiedere l'ausilio dei bracieri. I maggiori guai però han luogo quando insieme col freddo imperversa la

tubercolosi; 21 aprile: natale di Roma e festa del lavoro; 25 aprile: anniversario della nascita di Guglielmo Marconi; 5 maggio: l'entrata degli italiani in Addis Abeba; 7 maggio: festa dell'Impero; 24 maggio: entrata in guerra dell'Italia nel 1915; 9 giugno: festa dello Statuto.

<sup>14</sup> Programmi, 1934: 2343.

<sup>15</sup> Cfr. Santoni Rugiu, 2007: 114-115.

<sup>16</sup> Sulla scuola nel periodo fascista cfr. Charnitzky, 1996.

<sup>17</sup> Tema sul quale sto lavorando con indagini mirate sui *Giornali*.

<sup>18</sup> Sul linguaggio di Mussolini, cfr. Cortelazzo, 1979 e 2003 (ora in Id., 2012); Leso, 2003; Raffaelli, 2010.

pioggia per due o tre giorni consecutivi. Allora, per infiltrazione, si riempie d'acqua lo scantinato dove è situata la caldaia, la quale resta in parte sommersa e il termosifone dorme d'un sonno algido e profondo (Ser, II, 28 novembre 1936).

Sul piano della didattica dell'italiano, questi costanti squarci sulla propaganda permettono quindi di valutare il clima di adesione più o meno spontanea e sentita (a volte esageratamente riflessa nei registri) che permeava le scuole in modo capillare, traducendosi in una adesione anche linguistica e sostanzando l'educazione dei bambini che risultano esposti al linguaggio uniforme e prevaricante del regime, tanto da esserne essi stessi "contagiati".

Lo stesso stile è documentato infatti anche nelle produzioni infantili di quegli anni<sup>19</sup>, che mostrano una generalizzata assimilazione dei moduli tipici della retorica fascista diffusi da scuola, propaganda, radio: strutture binarie e a tre membri, espressioni enfatiche e domande retoriche, uso di metafora, personificazione, sineddoche, lessico e campi semantici che ricalcano l'oratoria del Duce.

L'intreccio dell'oratoria e della retorica fascista con la componente letteraria (anch'essa retorica) della scrittura dei maestri configura l'"italiano scolastico"<sup>20</sup> (utilizzato dai maestri e riconosciuto dagli studenti come modello normativo a cui aderire), la cui prima affermazione, secondo alcuni studiosi, è da ricollegarsi proprio al ventennio fascista e data al finire degli anni Venti, secondo altri a ridosso dell'Unità e forse ancor prima<sup>21</sup>.

Negli anni della guerra molte scuole rimasero a lungo chiuse e riaprirono con grandi difficoltà, come leggiamo nei Giornali di classe di Genzano (RM) dai quali apprendiamo che solo nel febbraio del 1945 quella scuola aveva riaperto dopo circa due anni di chiusura per poi terminare il 15 agosto:

Finalmente, dopo quasi due anni, si sono riaperte le scuole.

La guerra, che è passata come un'onda distruttrice nel nostro paese, ha devastato anche l'edificio scolastico, rimasto colpito da bombe e cannonate. Soltanto metà di esso è stato rimesso in ordine alla meglio per il vivo interessamento delle autorità comunali che hanno dovuto superare non lievi difficoltà. Perciò metà degli alunni vengono di mattina e metà di pomeriggio con orario di tre ore (Gen, febbraio 1945).

Quando, con la fine del fascismo e la fine della guerra, il clima storico-politico cambia radicalmente, alcune cronache riflettono con immediatezza questi eventi epocali, registrando l'esultanza generale: *Uno scampanio festoso interrompe la lezione* (Gen, 7 maggio 1945), *La guerra, che per quasi sei anni ha straziato l'Europa è finalmente finita* (Gen, maggio 1945). I resoconti sono a volte "in presa diretta", sia nel centro Italia, a Genzano (RM):

Le notizie della probabile fine della guerra si succedono incalzanti.

I miei ragazzi fanno scommesse e non mi studiano i verbi, vero osso duro da scorticare... Il sole aveva ricominciato [...], quando si sentì nell'aere vespertino un rintocco di campane, poi un altro, un altro ancora e infine un vero scroscio continuato. I miei ragazzi guardano fuori dalla finestra, un grido nella strada li fa balzare: «È finita la guerra». Si guardano negli occhi e poi mi guardano. Io non dico molto e lascio loro libertà di abbracciarsi di baciarsi e di.... ritirare le scommesse perché qualcuno ha vinto (Gen, maggio 1945).

<sup>19</sup> Cfr. Papa, 2012: 198-205.

<sup>20</sup> Su cui restano fondamentali gli studi di Benincà, Ferraboschi, Gaspari, Vanelli, 1974; Moneglia, 1982; De Blasi, 1993; Cortelazzo, 1995.

<sup>21</sup> Per le due posizioni cfr., rispettivamente, Cortelazzo, 1995 e De Blasi, 1993.

sia, per il nord, a Ispra (VA), nei cui Giornali sono documentate le “radiose giornate” dell'aprile del 1945:

La vita scolastica prosegue regolare nonostante gli avvenimenti tristi che addolorano il cuore ad ogni italiano che attende .... un avvenire migliore con il risveglio di una vera coscienza nazionale [...] Siamo giunti ad un'inevitabile svolta della storia, della storia d'Italia. Il popolo insorge. Ormai ho l'impressione di assistere ad una nazione che si desti per iniziare il cammino verso un'era di maggior giustizia e libertà. Fino a nuovo ordine, le scuole sono sospese (Isp, 25 aprile 1945).

Cominciano giornate radiose per noi. I partigiani e il popolo insorgono contro i tedeschi e le G.R. Queste ultime, prigioniere, s'allontanano da Ispra ove avevano seminato nient'altro che paura (Bar, 25 aprile 1945).

Il graduale ritorno alla normalità riguarda anche la ripresa delle festività abolite da oltre venti anni, come quella del 1° maggio<sup>22</sup>:

Oggi per la prima volta, dopo ventitrè anni di soppressione si festeggia la «festa del lavoro». Nella scuola vi sarà vacanza e nel paese si faranno delle manifestazioni alle quali parteciperà tutta la cittadinanza (Gen, 1 maggio 1945).

I maestri si fanno carico allora anche di rielaborare le vicende passate, tornando nei luoghi della memoria, per Genzano le grotte in cui gli abitanti avevano trascorso gli ultimi anni di guerra:

Da molti giorni le mie bambine insistevano per una passeggiata al lago di Nemi per rivedere i luoghi dove molte di esse hanno vissuto nel triste periodo del passaggio della guerra. Ieri le ho accontentate e nel pomeriggio con quasi tutte le alunne mi sono recata al lago. Oltre alle grotte, dove per circa cinque mesi la maggior parte del popolo di Genzano ha vissuto tra i sacrifici, gli spaventi e le privazioni, ho fatto visitare il Museo, dove erano le antiche navi romane distrutte e bruciate vandalicamente dai soldati tedeschi prima della loro fuga (Gen, 15 maggio 1945).

## 2. LA DIDATTICA DELL'ITALIANO NEI GIORNALI DI CLASSE (1924-1950)

Il coinvolgimento emotivo e l'egocentrismo della scrittura dei Giornali riflettono il ruolo e l'atteggiamento educativo dei maestri e rispecchiano anche il contesto storico, personale e professionale in cui si collocano le fonti.

Di qui uno “slittamento di genere” del Registro che, pur mantenendo l'impianto e alcuni caratteri del testo burocratico<sup>23</sup> di ambito didattico, diventa cronaca e memoria scolastica o personale, in cui sono frequenti aperture o vere e proprie digressioni sul contesto, sul territorio, sulla realtà storica e politica italiana (e mondiale durante il regime). In molti testi si determina una “deriva autobiografica”, per l'ampia o assoluta

<sup>22</sup> Abolita dal 1923 e accorpata alla festa ufficiale del fascismo, il natale di Roma del 21 aprile.

<sup>23</sup> Per gli aspetti burocratici, per cui cfr. Lubello, 2014, sono da rilevare un certo ricorso a moduli formulari, usi tachigrafici, gerundio e stile nominale, presenza di titoli ed elenchi, scarsa subordinazione, riprese anaforiche, lessico e perifrasi tipiche.

sovrapposizione tra la dimensione professionale e quella privata, oppure (e in molti casi anche) una "deriva narrativa", che riflette aspirazioni anche stilistiche di tipo letterario.

La deriva diaristico-narrativa è evidente sia sul piano dei contenuti sia su quello dello stile, entrambi caratterizzati da una forte componente soggettiva ed espressiva e da un generalizzato bisogno di dialogare dei maestri, che sembrano avvertire forte l'esigenza di affidare ad un interlocutore (rappresentato dal Giornale stesso) riflessioni, dubbi, paure, gioie e speranze, nella solitudine di una professione che li relega in sedi scolastiche spesso marginali e difficili, alle prese con un compito superiore alle proprie forze.

In alcuni scriventi e in alcune pagine questi aspetti sono particolarmente accentuati, tanto da far perdere quasi del tutto i connotati oggettivi (neutri) e burocratici del genere *registro scolastico*, che dovrebbe collocarsi tra i testi mediamente vincolanti<sup>24</sup>; l'orientamento soggettivo/affettivo della scrittura, un significativo grado di privatezza, di spontaneità e di allocutività<sup>25</sup> sono tratti che definiscono in modo diffuso i Giornali di classe di quest'epoca<sup>26</sup> e che cominceranno a diradersi solo a partire dal dopoguerra<sup>27</sup>.

Il ventaglio di contenuti dei Giornali di classe è di conseguenza molto ampio e da una prima lettura non sembrerebbe di poter ricavare le informazioni sulla didattica che ci aspetteremmo di trovare in un registro scolastico, o quanto meno il loro spazio appare assai ridotto.

Una lettura più attenta e più estesa, tuttavia, permette di acquisire dati molto interessanti dai quali emergono realtà scolastiche e prassi didattiche eterogenee e diseguali ma allo stesso tempo anche forti consonanze in luoghi molto distanti.

Nel quadro generale del *corpus* sembra, ad esempio, di poter ricavare una maggiore apertura ai temi specifici della didattica nei registri romani.

C'è da chiedersi se e quanto ciò possa riflettere un impegno maggiore in questa direzione delle scuole della capitale, in cui erano minori le problematiche "urgenti" relative alla frequenza, all'evasione, alla pulizia, allo stato delle sedi scolastiche e dei materiali. Questi ultimi temi in altri luoghi occupano tanta parte delle cronache<sup>28</sup>, in particolare nelle due regioni più a lungo segnate dall'analfabetismo<sup>29</sup>, Basilicata (Francavilla in Sinni e San Severino Lucano, nella zona montana del Pollino, e poco distante Lauria, PZ.)<sup>30</sup> e Calabria (Molochio, RC; Vibo Valentia, Mileto, Serra San Bruno, Spilinga e Zungri, VV)<sup>31</sup>, ma anche in altre regioni fortemente rurali e isolate come la Puglia (San Vito dei Normanni, BR e Melissano, LE), o in aree del centro-Italia (le frazioni del comune di Monte San Giovanni Campano, FR e di Amelia, TR). Diverse le realtà dei comuni vicini alla capitale (Genzano e Palestrina), e di centri maggiori (Frosinone e Alatri, capoluogo e terzo centro urbano della Ciociaria), e ancora dei piccoli comuni del varesotto (Angera, Ispra e Barza, sul Lago Maggiore), in cui i maestri sembrano potersi concentrare maggiormente sulle

<sup>24</sup> Per cui si veda la classificazione proposta da Sabatini, 1999: 50.

<sup>25</sup> Parametri individuati da D'Achille, 1990: 24-25, come indicativi del grado di "oralità" dei testi.

<sup>26</sup> Allo "stile" dei maestri sono stati dedicati da chi scrive una serie di contributi per cui cfr. nota 8. Tra i fenomeni più significativi: il frequente ricorso a interrogative, esclamative e frasi sospese con diverse funzioni pragmatiche; strutture dialogiche, segnali discorsivi e altri riflessi dell'oralità; frequenza dei diminutivi, iterazione del possessivo e ricorso al dativo etico e alla prima plurale; moduli (auto)commiserativi e altre formule empatiche.

<sup>27</sup> La componente autobiografica si alleggerisce e i contenuti sono più rispondenti alle finalità del registro scolastico, sul piano stilistico sono di conseguenza meno evidenti i caratteri di informalità, oralità e affettività dei registri dell'epoca precedente, cfr. la tesi di Legittimo, 2011-2012, per gli anni 1946-1950.

<sup>28</sup> Per una ricognizione di questi temi, corredata da una serie di brani esemplificativi, vd. Cantoni, 2020b.

<sup>29</sup> In cui si registra, ancora nel 1921 (uniche rispetto al resto d'Italia) un analfabetismo superiore al 50%, cfr. De Mauro, 2011: 95-98; inoltre Serianni, 1994 e Mengaldo, 2014.

<sup>30</sup> La prima inchiesta sull'analfabetismo e sulla situazione scolastica in Basilicata è di Zanotti Bianco, 1926; cfr. anche Scotellaro, 1954; Arcomano, 1981; in prospettiva storico-linguistica cfr. De Blasi, 1994.

<sup>31</sup> Sullo stato di indigenza della scuola in Calabria, si veda la pionieristica denuncia di Zanotti Bianco, 1925.



normali attività scolastiche, sulle regole di buona condotta, sullo svolgimento completo e ottimale dei programmi e annotare quindi più frequentemente notizie sulla didattica.

La minore presenza di indicazioni di carattere didattico potrebbe anche essere messa in relazione con l'eterogenea preparazione dei singoli insegnanti, variabile significativa soprattutto in aree per cui sono note le difficoltà del reclutamento magistrale e l'assenza di un'adeguata formazione dei maestri reclutati<sup>32</sup>.

Si tratta tuttavia di rilievi e ipotesi basati su prime campionature e solo uno spoglio sistematico e ulteriori dati raccolti da fonti di altri luoghi potranno chiarire questo quadro, per cui sarebbe necessario, al di là delle più generiche e ovvie dicotomie (Nord/Sud), approfondire altre discriminanti trasversali alle regioni<sup>33</sup>; non solo la polarizzazione città/campagna, ma anche le differenze tra scuole urbane e scuole rurali, scuole di pianura e di aree montane<sup>34</sup>, e anche tra centri maggiori e comuni più piccoli, inoltre le variabili relative al sistema economico e produttivo, ecc.

A puro titolo esemplificativo, si può qui rilevare come per una stessa regione e area (la Ciociaria) le notizie sulla didattica presenti nei Giornali documentino una grande distanza tra le scuole di un centro cittadino e quelle rurali.

Se nei registri di Alatri, infatti, si dà spesso notizia di conferenze di aggiornamento che il direttore o l'ispettore tengono o suggeriscono ai maestri di tenere ciclicamente come autoaggiornamento, anche su temi specifici come l'insegnamento dell'ortografia, i registri di Monte San Giovanni Campano si concentrano piuttosto (e molto spesso) sulla scoraggiante situazione di partenza delle classi, a volte in forma generica, in altri casi con informazioni più dettagliate sulle carenti abilità linguistiche dei bambini:

Il Sig. Direttore ci ha riuniti [...] Verso la fine della conferenza è venuto il Sig. Ispettore, accolto con deferente cordialità da tutti i presenti. Ha preso parte anche lui alla conversazione ed ha disposto che si tengano delle conferenze scolastiche suggerendo in proposito il seguente tema: L'insegnamento dell'ortografia nelle scuole elementari. Sono stati incaricati i colleghi B. e C. (Ala, 14 novembre, 1933).

Oggi il Sig. Direttore à adunato tutto il Corpo insegnante per dare ad esso le direttive per il nuovo anno scolastico [...] Ci ha detto inoltre che è suo desiderio far tenere di tanto in tanto una conferenza da ciascuno di noi in modo che attraverso le buone letture e le discussioni il maestro possa continuamente rinnovare la propria cultura (Ala, 10 ottobre 1934).

Ho trovato gli alunni di tutte e due le classi molto indietro. Nella II<sup>a</sup> classe alcuni non riuscivano non solo a scrivere ma ad unire le consonanti con le vocali e non sapevano usare le iniziali maiuscole senza dire che nei numeri non conoscevano ancora nulla della "Tavola Pitagorica" e non avevano l'idea chiara e precisa dell'aggiungere e del togliere. Non parlo poi della lettura assolutamente non sapevano leggere. Quelli di 4<sup>a</sup> si trovano male in tutte le materie specialmente in grammatica e aritmetica; non sapevano ancora concordare il nome con l'articolo (Mon, frazione Lucca, scuola rurale mista II e IV, 18 febbraio 1935).

Per un'altra regione centrale come l'Umbria, i Giornali di Amelia ci restituiscono invece notizie sui frequenti suggerimenti dei Direttori ai maestri, che rispecchiano proprio le

<sup>32</sup> Cfr. De Fort, De Vivo, 1986 e, più in generale, i riferimenti alla nota 7.

<sup>33</sup> Cfr. Sani, 2003.

<sup>34</sup> Sulla maggiore diffusione dell'analfabetismo nelle zone montane rispetto a quelle di pianura o collinari (per la Basilicata) cfr. quanto rilevato già in Scotellaro, 1954: 75-77.

esigenze più urgenti e concrete di scuole di "trincea" come quelle rurali (per i brani cfr. cap. 4), in cui l'ostacolo del dialetto rappresentava uno dei principali problemi, per cui si stimolavano attività di Differenziazione didattica e si raccomandava di seguire le esperienze pedagogiche più avanzate diffuse a partire dagli anni Venti-Trenta del Novecento.

Anche per il Sud troviamo qualche traccia dei consigli didattici dei Direttori in cui compaiono a volte riferimenti ai metodi pedagogico-didattici più moderni, (come quelli di Giuseppina Pizzigoni messi in pratica alla Ghisolfi di Milano)<sup>35</sup>, che proponevano una didattica attiva, basata sull'osservazione dal vero e alternativa al verbalismo, che vedeva nella natura il luogo privilegiato dell'apprendimento e che per l'educazione del bambino guardava alla sua globalità psicofisica, coinvolgendolo dal punto di vista sensoriale, corporeo e affettivo; così si legge per Francavilla in Sinni:

Oggi, abbiamo avuto la gradita sorpresa della visita del Sig. R. Direttore. Il Sig. Direttore ha visitato pure la mia classe ed ho notato che è rimasto contento [...] Mi ha consigliato anche d'iniziare il diario giornaliero e la composizione orale collettiva e individuale quotidiana, per avviare le alunne ad esprimere i propri pensieri ed avvezzarle a saper manifestare con sincerità i propri desideri e i propri sentimenti. Dopo pranzo il Sig. Direttore ha riuniti tutti i maestri, nella sala del Fascio e dopo aver espresso il suo compiacimento per il buon funzionamento delle scuole di questo paese s'è intrattenuto a parlare del vero significato dato dal Ministro Bottai, "nella Carta della Scuola" al lavoro. Il lavoro infatti, non bisogna, considerarlo più come si considerava una volta, un vero e semplice passatempo, ma come attuazione pratica di tutte le materie d'insegnamento. Il lavoro deve essere inteso, così come è inteso nella scuola della Rinnovata Pizzigoni di Roma e della Ghisolfi di Milano. Poi ha fatto notare a tutti gli insegnanti la necessità di rinnovare la propria cultura, leggendo opere d'attualità, riviste di cultura e libri dei migliori pedagogisti, nonché quelli consigliati in una delle sue circolari (Fra, II femminile, 12 dicembre 1939).

## 2.1. *Libri di testo*

Le lamentele sul ritardo dei libri di testo sono costanti, acuite con l'adozione del libro di testo unico, adottato nel 1928 e applicato nell'a.s. 1930-1931<sup>36</sup>.

I brani da citare a riguardo sarebbero moltissimi, alla ricorrente segnalazione seguono sempre le preoccupazioni per le difficoltà di lavorare senza libri, soprattutto nelle aree più disagiate, dove questa carenza si aggiunge allo stato disastroso delle sedi scolastiche e alla mancanza di banchi, di altre dotazioni e materiali (come l'inchiostro, una "manna dal cielo" quando arriva)<sup>37</sup>, cui le famiglie non possono in alcun modo supplire.

La situazione è molto critica anche nelle cittadine vicine alla capitale, come Palestrina, che risentono inoltre dell'obbligo di acquisto dai librai locali:

<sup>35</sup> Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) istituì nel 1917 il tirocinio speciale presso la "Rinnovata" e pubblicò nel 1922 il volume *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Rinnovata*, nel 1927 fu costruita la "Ghisolfi", sede delle sue innovative proposte pedagogiche. Per il metodo Pizzigoni cfr. Gensini, 2005.

<sup>36</sup> Con il R.D. 18 marzo 1928, n. 780; per cui cfr. Gensini, 2005; Papa, 2012.

<sup>37</sup> «Finalmente siamo provvisti d'inchiostro! Stamane ho dovuto mandare due alunni di seconda a Monte per prendere l'inchiostro in un fiasco. Dopo tre lunghe ore eccoli. Portano quattro bustine di polvere per inchiostro, con una delle quali ne compongo subito un litro. Tutti gli alunni di prima classe esultano, come gli Ebrei nel deserto alla caduta della manna ed alla trovata dell'acqua» (Mon, frazione di Lucca-Boccafollè, 5 novembre 1934).

Ancora senza libri di testo. Le alunne ne sono scontentissime; le reggo a stento di non comprarli in Roma. Fortuna che l'Aritmetica da Pitagora in qua, è sempre quella, e la mania di cambiamento non l'ha potute tangere. Su per giù lo stesso dicasi della Grammatica di cui devo dettare le regole in apposito quaderno. Ma certo riguardo a Storia, Geografia, Scienze sarebbe bene seguire il testo. Gran danno poi non poter esercitare le alunne nella lettura! Dio sa quanto ne avrebbero bisogno! E prevedo, che così dovremo passare gran parte dell'anno scolastico. Quando ci si obbliga ad acquistare i libri dal libraio del paese, son guai! ... [...] Si fa ancora la scuola senza libri di testo! E a Roma ci sono, e chi vuol comperarli, li compera. Intanto il signor libraio di Palestrina s'impone e interdice .. Ebbene: pazienza (Pal, V, 1930).

Nelle zone più isolate e nelle scuole rurali, come a Francavilla in Sinni e a San Severino Lucano (PZ) la situazione, già motivo di preoccupazione per vari insegnanti negli anni precedenti, arriva al collasso nel periodo della guerra, tanto da portare qualche maestro alla rassegnazione:

Molto sono preoccupata per il ritardo dei libri. Sebbene quelli di prima facciano parecchi esercizi di lettura sulla lavagna [...] non avranno poi il tempo materiale di digerire bene il sillabario (Fra, frazione San Biase, I-II-III mista, 27 gennaio 1936).

Siamo quasi alla fine dell'anno e non ancora i libri sono arrivati! Cosa possono imparare gl'alunni? [...] Siamo al primo di aprile e non ancora i libri sono arrivati! Pazienza! Dovranno arrivare (Fra, frazione San Biase, I-II-III mista, 10 e 31 marzo 1943).

Come riferiva la cronaca di Palestrina, la situazione è diversa nelle scuole romane in cui l'ampia disponibilità dei libri si desume, ad esempio, dalla notevole varietà di sillabari descritta da una maestra per la sua classe, che può contare non solo sulla maggior intraprendenza dell'insegnante ma evidentemente anche sulla disponibilità economica delle famiglie:

Vari sillabari, da me procurati o da loro stessi acquistati, oltre quello che serviva di testo, ha accresciuto in loro il desiderio di leggere, poiché le diverse parole, le nuove frasi, le svariate illustrazioni, li allettavano enormemente (Rm2, I, Relazione Finale 1928).

## 2.2. *Leggere*

### 2.2.1. *L'apprendimento della lettura*

Nel quadro generale emerso per l'apprendimento della lettura, spiccano le esperienze riportate dalle maestre delle scuole romane, che evidenziano ancora l'enorme distanza tra la realtà urbana della capitale e le condizioni delle sedi di provincia o di comuni marginali, spesso estreme nelle zone di campagna, ancor più, per le scuole rurali. Come si è visto nell'ultimo brano citato, la larga disponibilità di libri accresce nei fanciulli il desiderio di leggere e quindi una rapida e certa acquisizione dell'abilità di lettura.

Colpisce, nella stessa classe, la descrizione di un ambiente didattico "laboratoriale", in cui i bambini hanno a disposizione vari materiali e la creatività degli insegnanti consente

ai bambini di superare le difficoltà del primo apprendimento del leggere e scrivere col gioco e col divertimento:

Con l'ausilio delle lettere mobili e di un quadrato di tela cerata, su cui gli alunni scrivevano con gessi bianchi e colorati, i miei piccoli hanno superato senza accorgersene, e quasi giocando, le prime difficoltà della lettura e della scrittura (Rm2, I, Relazione Finale 1928).

Nella stessa scuola romana si segnalano altre applicazioni di una didattica che oggi definiremmo "ludica", che propone la lettura a occhi bendati e materiali realizzati dall'insegnante per rendere più vivace l'esercizio e integrare i supporti e le tecniche tradizionali:

L'apprendimento delle vocali è riuscito facilissimo e la loro lettura è un divertimento, specie se eseguito a occhi bendati, per mezzo del tatto su lettere in smeriglio, o su lettere in cartoncino (Rm2, I, ottobre 1935).

La lettura individuale dei biglietti scritti da me, è un esercizio che diletta molto i miei scolari, tanto ch'essi lo fanno anche nell'ora di ricreazione dopo la merendina, in giardino o in classe: Oh, quell'ora è un vero divertimento! Ogni alunno fa quello che più gradisce: Chi legge le lettere note (bendandosi gli occhi), col tatto; chi compone delle parole con l'alfabeto mobile; chi scrive o disegna sulla lavagna e sulle lavagnette; chi empie i foglietti di mille segni, di mille colori; chi conta sul pallottoliere; chi costruisce con i cubetti; chi fa la scuola: esercizi ginnastici in giardino, o recitazione ecc. (Rm2, I, 2 dicembre 1935).

Confrontando queste cronache con quelle (per restare nel centro Italia) di una scuola rurale (frazione di Camerata) nel comune di Amelia, si potranno valutare le differenti condizioni di partenza degli alunni (lettura ancora stentata, difficoltà di comprensione e di scrittura nelle classi uniche di I-II-III), il disagio delle sedi scolastiche (lo spazio limitato e il sovraffollamento delle classi) e il conseguente rallentamento dell'acquisizione della lingua nazionale.

A tali difficoltà, tuttavia, molte maestre reagiscono consapevoli di dover mettere in campo la propria iniziativa personale e, come si vedrà oltre (cfr. § 3.2.), ricercando metodi e pratiche alternative e con tentativi di differenziazione didattica suggeriti anche dai direttori:

I ragazzi tutti, compresi i ripetenti, leggono stentatamente e sillabando; non so come siano tanto restii sull'abbandonare questo brutto difetto. Per questo motivo non afferrano mai il significato delle parole e trovano difficili anche quelle più semplici e d'uso molto comune. Non sanno scrivere sotto dettatura e non distinguono il verbo avere accentato dalle parole che hanno lo stesso suono con diverso significato. Sarei sicura di condurli a buon termine, se l'enorme quantità non me lo impedisse, speriamo che le autorità scolastiche provvedano quanto prima. La popolazione anche ha fatto giuste osservazioni in proposito ed ha esposto il desiderio di dividere la scuola in due come lo fu un tempo non lontano. Tanto i bambini di prima quanto quelli di seconda non possono scrivere perché lo spazio disponibile è proprio limitato. Per ora continuerò a far fare degli esercizi collettivi alla lavagna tanto profiqui perché voglio che quel poco patrimonio spirituale sia saldo e sgombro dalle confusioni (Ame, frazione Camerata, scuola rurale mista I-II-III, 23 ottobre 1928).

### 2.2.2. Le letture scolastiche

Anche per le letture i Giornali romani si distinguono documentando talvolta riflessioni critiche sul libro di lettura, relative al contenuto e alla lunghezza ma anche alla difficoltà del linguaggio, in particolare per la sintassi e il lessico:

Il libro di lettura è, a mio parere, tutt'altro che adatto per la classe. I racconti sono lunghi e poco interessanti, i periodi enormi, la forma involuta, i termini difficili. Questo libro che dovrebbe essere l'amico del ragazzo ne diventa presto l'antipatia, e non del ragazzo solamente (Rm1, II, Relazione finale 1928).

L'integrazione proficua di altre letture tratte dai giornali, scaturita nel clima di complicità descritto da un'altra maestra romana, attinge anche al repertorio tematico della propaganda di regime, come richiesto dai Programmi 1934 che avevano sacrificato la lettura di «organici libri che abbiano valore artistico» prevista dai Programmi Gentile del 1923, convertendola in una scelta antologica di «passi opportunamente scelti da libri della bibliotechina di classe»<sup>38</sup>:

Da due pareti pendono due carte geografiche. Fanno compagnia all'Italia e all'Europa, un cartellone di vertebrati e una scena rappresentante Gesù dodicenne al Tempio. Perché la dicitura è in francese? [...] Mi hanno chiesto i bimbeti, han fatto caso alla domanda di Luigi, cosa vogliono significare le parole che non sanno leggere. Ho guardato i bimbi: gli sguardi di 14 maschietti e di 19 bimbette sono nei miei occhi. Ho spiegato e ho promesso di togliere il cartellone. Abbiamo riso insieme...e insieme abbiamo detto "sostituiamolo con qualcosa di veramente nostro, leggibile, commentabile". Terracina Sergio penserà portare ogni settimana "Notizie da Roma"; altri bimbi porteranno settimanalmente la nostra campagna coloniale illustrata dai giornali "La Tribuna" o la "Domenica del Corriere" (Rm2, IV, ottobre 1935).

I maestri, cui è sempre più delegata la scelta delle letture<sup>39</sup>, sembrano tuttavia ancora negli anni Trenta procedere in qualche caso secondo le indicazioni Gentile.

Una testimonianza in tal senso viene ancora da una maestra romana, che suggerisce letture integrali orientate ai classici della produzione per l'infanzia, segnalandone le riduzioni uscite nella fortunata collana Utet "La Scala d'oro"<sup>40</sup> e documentando la sua volontà di intercettare i gusti degli allievi, anche rispetto al diverso orientamento dei "maschietti":

Leggono con un'avidità nuova in loro i libri che do a leggere. Novelle, leggende, racconti, romanzetti brevi, allegri, sereni alla vita dei piccoli: i capolavori dei Grandi, ridotti e semplificati nell'edizione della Scala d'Oro. I maschietti mi chiedono...romanzi d'avventure. Do a loro, dicendo seriamente che li si parla di pirati e ladronerie, "I ragazzi della Via Paal" "Robinson Crouse". Cosa mi diranno del quaderno del diario! (Rm, IV, 22 gennaio 1936).

<sup>38</sup> Programmi, 1923: 277; Programmi, 1934: 2357.

<sup>39</sup> Programmi, 1934: 2357; cfr. Papa, 2012: 182.

<sup>40</sup> La collana "La Scala d'oro" della Utet, propone tra il 1932 e il 1936 otto serie per fasce d'età, tra queste rielaborazioni della letteratura per l'infanzia e di classici di epoche e culture diverse. *Robinson Crusoe*, ad esempio, era stato ridotto per "La Scala d'oro" e anche nella serie "Giovinezza d'Italia". Sulle letture scolastiche nel periodo fascista, cfr. Boero, De Luca, 2016.

Brani come quello proposto mostrano come in pieno regime fascista circolassero ancora proposte che contraddicevano in parte il nuovo orientamento dei Programmi del 1934, romanzi di successo i cui testi erano adattati in uno stile limpido e chiaro e graduato per età, molto distante dal linguaggio oratorio ed enfatico degli autori di regime.

Anche a Francavilla in Sinni nel 1940 si ricorre (sia pur come lettura antologica) a un classico della letteratura di ogni epoca come *Quo vadis* (anch'esso ridotto per la fortunata collana Utet rivolta ai ragazzi da Treves)<sup>41</sup>. Il romanzo era in linea con l'indicazione dei programmi del 1934 di alimentare il mito della romanità ai fini dell'adesione delle nuove generazioni ai valori del fascismo, ma anche in sintonia e continuità con le indicazioni di Lombardo Radice che nel 1925 sosteneva che i bambini potessero apprezzare brani dei classici «non esclusi i più difficili»<sup>42</sup>:

Quest'oggi nei minuti della ricreazione ho letto ai miei bimbi di 2a e 3a classe un passo del bellissimo romanzo "Quo vadis" che trattava spiccatamente della uccisione dei cristiani negli anfiteatri (Fra, frazione Bruscata, I-II-III mista, 14 aprile 1940).

Non mancano, inoltre, riferimenti al classico per eccellenza di Collodi:

Negli ultimi dieci minuti ho iniziato la lettura di "Pinocchio", i bambini ne sono entusiasti, il racconto li avvince e sono spiacenti quando devo smettere (Bar, II, 16 novembre 1944).

Agli antipodi dei brani citati, che testimoniano una certa apertura e varietà nelle proposte, sembrano collocarsi le annotazioni finali di un registro di Palestrina, in cui un maestro esprime perentoriamente le sue opinioni sulla lettura, strettamente legate, anche nel rifiuto per le letture fantastiche, al clima educativo del fascismo:

Letture diverse che devono servire di base e di completamento agli altri insegnamenti. (sono contrarissimo alle letture fantastiche). La scuola deve preparare alla vita quindi letture pratiche, letture patriottiche sia dell'ultima guerra come le pagine gloriose della rivoluzione fascista (Pal, V, annotazioni finali 1930).

Una didattica della lettura al servizio della propaganda di regime è d'altra parte documentata in modo diffuso nei Giornali.

Molto frequentemente infatti ci si richiama a opportune o adatte letture, funzionali alla commemorazione o al ricordo di eventi storici e di imprese del regime; inoltre al settimanale "Balilla", le cui ampie tirature erano dovute proprio alla semiobbligatorietà nelle scuole elementari<sup>43</sup>. Da queste letture prende le mosse anche l'attività del comporre (per cui vd. il primo brano citato al § 3.2.), come mostrano alcuni brani ricavati, tra gli altri, dai registri di Angera e Barza (VA):

Commemoro, con opportune letture e richiami storici, l'annuale della Vittoria che si celebrerà domani (Ang, IV, 4 novembre 1939).

<sup>41</sup> Treves e Morpurgo collaborano alla collana "La Scala d'oro" negli anni del fascismo, riducendo molti romanzi d'autore per i ragazzi e classici, cfr. Boero, De Luca, 2016, in particolare n. 133.

<sup>42</sup> Lombardo Radice, 1925: 234.

<sup>43</sup> Cfr. Boero, De Luca, 2016, anche alla n. 142. Il "Balilla", cui collaborarono disegnatori e scrittori prestigiosi, era supplemento settimanale del quotidiano "Popolo d'Italia" da cui fu acquistato nel 1925, nel 1931 fu trasferito da Milano a Roma.

In questo mese, la scuola ha seguito giorno per giorno gli avvenimenti internazionali. Con opportune letture, con adatte spiegazioni, ho fatto vivere la tragedia europea ai miei alunni i quali hanno sempre mostrato vivissimo interesse (Ang, IV, 9 maggio 1940).

Giornata della Fede. Significato e fine. La conquista dell'Impero spiegato con facili argomenti e con letture adatte (Ang, II, 18 dicembre 1940).

Siamo ancora senza i libri della 3<sup>a</sup> classe. Ho sollecitato il cartolaio che mi ha promesso di farceli avere in settimana. Distribuisco intanto i libretti della biblioteca e raccomando la lettura del settimanale "Balilla" (Bar, III, 16 novembre 1939).

Nei compiti assegnati per le vacanze, troviamo per il comune di Amelia un'interessante traccia di proposte di libri "educativi", distribuite personalmente ai fanciulli, che testimoniano l'impegno di alcuni maestri nello stimolare alla lettura anche gli allievi delle scuole rurali durante l'estate:

Ho detto agli alunni di 3<sup>a</sup> di notare di tanto in tanto gli avvenimenti più importanti della loro vita nel quaderno degli esercizi di lingua e di fare il conto delle spese giornaliere nel quaderno dei numeri. Ho distribuito vari libri educativi per stimolare la lettura (Ame, frazione Fornole, scuola rurale mista I-III, 30 giugno 1928).

## 2.3. Scrivere

### 2.3.1. L'apprendimento della scrittura

Anche il processo di apprendimento della scrittura è connesso ai contenuti di propaganda, così accade che i singoli grafemi siano acquisiti in funzione dei brani o parole che li contengono.

Nei brani riportati, la <t> si impara per completare con l'onomatopea *te, te, te* il disegno delle bandiere, nato come immediata risposta alla fanfara della Milizia, al cui passaggio i bambini intonano "Giovinezza"; la dentale è preceduta dalla <m>, più tradizionalmente associata alla parola *mamma*.

Così la <z> per scrivere *sanzioni*, in un brano molto interessante perché aggiunge anche gli esercizi iniziali di scrittura alla lunga lista di temi sull'argomento, che documentano l'impegno degli insegnanti nel sostenere la resistenza alle sanzioni e l'impresa coloniale veicolando una visione eroica dell'Italia<sup>44</sup>; di questo impegno i Giornali rivelano la sistematicità e la compattezza, evidenti anche a una sommaria ricognizione della parola sanzioni. Il termine, molto di frequente nel sintagma cristallizzato *inique sanzioni*, ricorre nella totalità delle cronache, in quasi tutte è segnato o spiegato l'evento alla data del 18 novembre 1935 o pochi giorni dopo, puntualmente ricordato l'anniversario (ancora nel 1942) o gli altri eventi legati alla guerra di Abissinia; spesso si leggono lunghe digressioni sul tema e notizie di varie manifestazioni di sostegno anche concreto da parte di maestri e studenti che portano a scuola oro, argento e ferro per la patria<sup>45</sup>:

<sup>44</sup> Per i temi e gli svolgimenti dei ragazzi «esemplari anche dal punto di vista linguistico, poiché, oltre alle idee, tendono a riprodurre gli stessi moduli stilistici ed espressivi veicolati dai mezzi di comunicazione» cfr. Papa, 2012: 199-200; sulla "lingua dell'impero" cfr. Ricci, 2005.

<sup>45</sup> Tra i tanti si veda questo brano: «Il ferro alla Patria. La gara degli alunni a portare in classe il maggior quantitativo di ferro è una scena che dovrebbero vedere i leg[hes]ti ginevrini. In pochi giorni diversi quintali

Oggi s'impara la z per scrivere: "Sono due mesi di sanzioni, ma noi siamo forti e la vittoria sarà nostra" (Rm2, I, 18 gennaio 1936).

Festa per l'Italia! Anche i miei bambini devono comprendere la grandezza di questa ricorrenza: Ieri con entusiasmo abbiamo parlato dei nostri soldati, del nostro Re, del nostro Capo del Governo, della guerra vittoriosa, e della guerra che oggi ferve in Africa Orientale. Sulla lavagna è stata disegnata una bella bandiera tricolore. Mentre eravamo così occupati è passata la fanfara della Milizia e allora, quasi senza accorgersi tutti i bambini si sono messi a cantare "Giovinezza" e a batter le mani. Inconsci ancora della disciplina della scuola, i loro occhi brillavano, erano così inebriati che io insieme ad essi ho acclamato il nostro esercito. Disegnate quindi delle bandiere ai lati del quaderno, abbiamo scritto te, te, te.... imitando il suono della tromba. Così abbiamo imparato con facilità la seconda consonante t. (La prima fu m, per scrivere mamma) (Rm2, I, 4 novembre 1935).

La compenetrazione dei bambini con le tematiche legate al regime è talmente generalizzata e compiuta già nella I classe, da condurli al desiderio spontaneo di trascrivere le parole del Duce:

10.05 Proclamazione dell'impero. I bambini vogliono scrivere le parole del Duce (Rm2, I, 10 maggio 1936).

Per l'interpunzione, il rilievo di una maestra di Palestrina documenta il tradizionale approccio didattico basato su una concezione prosodica<sup>46</sup> della punteggiatura:

E stamane correggendo il riassunto che avevo fatto fare sul re ortolano (il re Boris) che tanto le ha interessate, ho notato che una decina lo avevano fatto benino, tenendo anche conto della punteggiatura. Mi è venuta l'idea che l'avessero copiato in qualche libro e glielo ho domandato. No, mi han risposto: "Ce lo hai letto tanto bene e c'è rimasto impresso" (ripeto la loro frase dialettale) E i punti interrogativi come avete fatto a metterli così bene?" E loro: "dal tono della tua voce". La conclusione? Una continua, dico continua per dire giornaliera, lettura della maestra, non dubito, che sia un mezzo (Pal, III, 30 novembre 1930).

Le difficoltà nell'apprendimento della scrittura sono soprattutto segnalate al momento della dettatura, a volte sono riferite con dettagli e ipotesi di carattere fonemico, cui si aggiungono riflessioni sulle criticità della progressione prevista nei manuali, in altri casi è proprio il dettato la soluzione individuata per superare gli scogli ortografici:

Alle scolare riesce difficile conoscere la lettera n nell'esercizio di dettatura, perché non la sentono bene e parecchie di esse scrivono le sole vocali. L'insegnamento della n, come prima consonante, presenta molte difficoltà. Se la prima lettera fosse stata r o t avrei potuto fare sillabe dirette, inverse e composte, invece sono stata costretta fermarmi alle sillabe dirette della n, ed ancora non tutte ci riescono (Vit, I, 21 dicembre 1929).

di ferro sono affluiti nelle nostre aule. I ragazzi si sono improvvisati facchini e carrettieri. È uno spettacolo meraviglioso! L'alunno Galuppi Giovanni non ha esitato neppure a portare il suo triciclo per protestare contro le sanzioni» (Ala, II, 23 novembre 1935).

<sup>46</sup> Per cui cfr. Ferrari, 2018: 169-174.



Ho attaccato una difficoltà ortografica: il digramma fu. Molti esempi orali, molte parole scritte in comune alla lavagna e poi, ognuno ha dovuto superare da solo questo scoglio con un dettato sul quaderno di bella (Bar, I, 15 febbraio 1945).

Il dettato si configura quindi come esercizio principe nella fase iniziale di acquisizione della scrittura (per cui è luogo di osservazione delle difficoltà relative al trasferimento dal livello orale al livello grafico), candidandosi ad essere attività diagnostica e al tempo stesso terapeutica anche dei problemi di interferenza del dialetto.

### 2.3.2. Il "dettatino"

Come per altri termini legati alla vita della scuola (relativi ad allievi, con epiteti e aggettivi a loro riferiti, attività e oggetti della didattica, arredi e contesto scolastico) anche il dettato è generalmente menzionato nella forma del diminutivo, che nella prospettiva morfopragmatica è un indicatore di affetto positivo<sup>47</sup>, con funzione rassicurante di minimizzazione; è questo uno dei caratteri tipici dello "stile" dei maestri, che ricorre anche in altri generi simili per tipologia o ambito, come la prosa diaristica, la letteratura per l'infanzia, la prosa educativa e la letteratura rivolta a donne<sup>48</sup>; più profondamente è rivelatore dell'empatia dei maestri verso l'oggetto predicato<sup>49</sup>.

L'importanza del Dettato come tecnica per promuovere l'apprendimento della lingua e favorire il passaggio dall'oralità alla scrittura, era già stata ribadita più volte nei Programmi (1888; 1894; 1905)<sup>50</sup> che lo avevano reso obbligatorio in tutte le classi. Questi ne segnalavano le potenzialità non solo per la didattica della lingua, come «esercizio collettivo per eccellenza [...] potente ausilio dell'insegnamento linguistico»<sup>51</sup> ma anche per la formazione culturale; i temi trattati nelle attività di dettatura permettevano infatti di ampliare le conoscenze dei fanciulli su nozioni di storia locale, di cose, animali e piante del luogo, difficilmente reperibili nei comuni libri di lettura, inoltre (come si segnala nei Programmi 1905) di arricchire il patrimonio di cognizioni letterarie.

A giudicare dai generali, ripetuti e costanti richiami a questo esercizio che si trovano nei Giornali di classe degli anni 1924-1945, tali indicazioni risultano pienamente concretizzate nella prassi.

Nei Giornali del ventennio il patrimonio di conoscenze ricavabili dai dettati converge in modo quasi totalizzante sui contenuti "educativi" legati al regime, che dalla Lombardia alla Basilicata, riguardano spessissimo la figura e i discorsi del duce:

Parlo ai piccoli delle condizioni d'Italia nel dopo guerra. Del male seminato dai cattivi italiani ispirati da sovversivi stranieri. L'amore di Mussolini per la Patria e l'audacia dei pochi che osano formare argine all'invadente rovina. Dettatino occasionale che i bimbi studieranno a memoria (Ang, II, 28 marzo 1938).

Commemoro la presa di Addis Abeba ed è letto e spiegato il memorabile discorso di Mussolini. Ho fatto fare il dettato e la composizione inerente (Sev, I, 4 maggio 1938).

<sup>47</sup> Cfr. Dressler-Merlini Barbaresi, 1989; Sbisà, 1992: 364-365.

<sup>48</sup> Cfr. rispettivamente, per la prosa diaristica, Ricci, 2014: 190 e Cappai, Fresu 2018: 88-89; per la letteratura dell'infanzia Ricci, 2013; per la prosa educativa e la letteratura al femminile Fresu, 2016: 50 e 76.

<sup>49</sup> Per questo e altri indicatori di affetto nei Giornali, cfr. Cantoni, 2014; 2020a; 2020b.

<sup>50</sup> Programmi, 1888: 502; Programmi, 1894; Programmi, 1905: 491.

<sup>51</sup> Programmi, 1905: 491 e 493-494.

Ho rispiegato e fatto capire l'importanza ed il contenuto del discorso del Duce ed in questi giorni ho anche dettato alcuni brani del testo (Fra, V, 28 febbraio 1941).

Si insiste in modo particolare (secondo le indicazioni), come è documentato anche per le tracce delle composizioni di quegli anni<sup>52</sup>, sulla Grande guerra o sulle glorie del popolo italiano legate alle imprese fasciste (ad esempio sulla storia dell'aviazione che riguarda anche la guerra in Etiopia), temi che troviamo documentati nei brani riportati di Alatri (1933) e di Serra San Bruno (1938); o su storie edificanti come quella di Giovambattista Perasso, finalizzata ad esercizio di memoria nel brano di Vibo (1936):

Dopo aver parlato della guerra, del valore dei nostri soldati, delle tappe dolorose e gloriose, del Re, del Gen. Cadorna e Diaz, ho dettato poche parole di ovazione (Ala, II, 23 maggio 1933).

Come al solito, ogni anno, ho ricordato alla classe l'eroico gesto operato da Giovambattista Perasso, piccolo balilla genovese, che salvò la sua città dalla tirannia straniera. La semplice e buona conferenza l'ho dettata per esercizio di memoria (Vib, II, 5 dicembre 1936).

La potenza dell'ala fascista afferma ancora una volta il suo primato. La squadriglia dei «Sorci Verdi» attraversa lo spazio Roma – Rio de Janeiro nello spazio di sole 24 ore. La famiglia Mussolini anche in questo arduo cimento è rappresentata da una delle persone più care: Bruno. Dopo avere per sommi capi rievocato le vicende della nostra aviazione, dal suo sorgere alla guerra mondiale, al volo di Umberto Nobile, alla trasvolata transatlantica, alla conquista dell'Impero Etiopico, alla magnifica prova del 24 corrente. Domani raccoglierò in un breve dettativo i concetti più salienti di questa solenne commemorazione (Ser, 31 gennaio 1938).

In un brano di Vibo Valentia (1929) possiamo vedere meglio la finalità del dettato, che talvolta prescinde da obiettivi strettamente didattici; la dettatura di una lezione sulla casa Savoia e sulla figura del Duce (che termina col grido *Eia eia alalà*) è infatti strumento di una propaganda mirata il cui risultato concreto è l'iscrizione ai Balilla e alle Piccole Italiane in un anno determinante per lo sviluppo di queste istituzioni<sup>53</sup>. L'Opera Nazionale Balilla era infatti stata fondata nel 1926 e proprio nel 1929 era passata alle dipendenze del Ministero dell'Educazione Nazionale confermando la piena compenetrazione tra istruzione e formazione del consenso:

L'orrendo attentato al Principino mi ha dato campo, per ripetere ai miei alunni la gratitudine che abbiamo per la casa Savoia. Ho fatto poi rilevare con sentite parole come sarebbe stata grande la catastrofe se la mano omicida avesse indovinato il colpo. Iddio non ha permesso che il bel Principe tanto buono e religioso soccombesse. Con vero piacere e con orgoglio ho visto illuminare i piccoli volti che unanimi hanno gridato Evviva casa Savoia Evviva Mussolini. Ricorrendo il 28 il Natale a Roma ho pure parlato del Duce supremo, rievocando la sua figura di grande e facendo conoscere ad essi che fu l'Uomo che seppe rialzare l'Italia, depressa e demoralizzata, dalla pleora dei partiti. Ho finito riassumendo il fatto in un dettativo che finiva col loro grido di Eia

<sup>52</sup> L'insistenza sulla memoria della I guerra mondiale e della campagna d'Africa è stata accertata, ad es., dallo spoglio delle tracce fornite da "Scuola Italiana Moderna" per l'anno 1939-1940, in Papa, 2012: 196.

<sup>53</sup> I riferimenti alla propaganda per il tesseramento all'O.N.B. sono frequentissimi in tutti i *Giornali* anche negli anni seguenti.

eia, alalà. I miei alunni si sono entusiasmati e mi hanno promesso che si iscriveranno tutti nei balilli gli uomini, e nelle piccole italiane le donne (Vib, III, 25 ottobre 1929).

L'esercizio di dettatura non esaurisce però la sua utilità "educativa" propagandistica all'interno dell'aula ma in qualche caso, vergato su un foglio volante dai fanciulli, assolve pienamente la sua funzione rivolgendosi anche alle famiglie, come nel caso di Palestrina in occasione del censimento dell'aprile 1931:

Oggi, giuste istruzioni avute ò spiegato alle alunne che cosa è il censimento e perché si è obbligati a dare notizie esatte su tutto ciò che ci viene domandato su apposite schede. Quando mi sono resa conto che tutte le alunne avevano capito, ò riassunto la mia lezione in esercizio di dettato. Questo scritto su un foglio volante fu mandato ai genitori perché lo leggessero e lo firmassero "il censimento è la conoscenza della popolazione del Regno, delle Colonie e dei Possedimenti italiani. È inoltre la conoscenza del mestiere o della professione che ciascun individuo esercita; della religione che professa e del suo grado d'istruzione. Il Governo mediante il censimento vuole conoscere quali siano i bisogni degli abitanti e provvedere ad essi secondo le proprie necessità. Il censimento dura dal 21 aprile al 30 dello stesso mese. Il capo della famiglia à il dovere di fornire notizie esatte ed attendere con fiducia l'opera benefica del Governo" (Pal, III, aprile 1931).

Nei Programmi 1923 il dettato era stato strettamente collegato anche all'esigenza di indirizzare i bambini verso la lingua nazionale, sanandone gli errori dovuti a interferenza con la fonetica dialettale; già dalla II classe compaiono infatti gli «esercizi metodici e graduati di dettatura, rivolti specialmente a combattere gli errori di ortografia, più frequenti perché suggeriti dal dialetto»<sup>54</sup>. Questo approccio si mantiene nei Programmi 1934 in cui una sottile spia del mutato atteggiamento nei confronti del dialetto, estromesso dalla scuola (cfr. § 3.2.), può scorgersi nella sostituzione del termine *suggeriti* con *favoriti*.

Gli insegnanti dichiarano di insistere spesso, durante la dettatura, sulla pronuncia chiara dei suoni e sulla loro ripetizione da parte degli alunni, e questo già a partire dalla I classe, come si legge nel brano seguente:

Faccio tutti i giorni la dettatura sulla lavagna o sul quaderno. Pronunzio con molta chiarezza la lettera o la sillaba o la parola, poi invito gli alunni a ripetere facendo scomporre i diversi suoni e facendoli contare per bene prima di iniziarle a scrivere (Ser, I, 20 gennaio 1937).

Il ricorso quotidiano o sistematico al Dettato si rivela così un modo per condurre i fanciulli dalla fonetica dialettale a quella italiana; in particolare nella III classe si marcano i suoni più critici per l'interferenza della fonetica locale; poche le testimonianze specifiche in questa direzione, che ricaviamo ad esempio da un brano di Genzano (ancora negli anni del dopoguerra) in cui l'attenzione nella dettatura al fenomeno centro-meridionale dell'affricazione di sibilante postliquida o postnasalica, è seguita da una pignola correzione degli *errori di dialetto*:

ogni due giorni quasi sistematicamente faccio fare il dettato, leggo per prima cosa il brano, la commento e poi detto. marco molto la pronunzia sulle consonanti semplici e sulle s quando danno luogo ai noti equivoci con la z.

<sup>54</sup> Programmi, 1923: 276.

Correggo quasi pignolescamente gli errori di dialetto e mi accorgo quando costringo i ragazzi ad interrompere il loro discorso che essi ne rimangono meravigliati e un po' delusi. Alcuni giorni si seccano come se le mie correzioni urtino troppo la loro spontaneità linguistica. (Gen, III, 14 febbraio 1947).

### 2.3.3. L'avviamento al comporre: autodettatura e conversazione

Al Dettato, fin dall'inizio del percorso, si alternano prassi di dettatura muta o autodettatura, esercizi di cui i maestri rilevano spesso il gradimento da parte dei bambini, perché favoriscono l'attenzione, stimolano la curiosità e consentono di variare le quotidiane attività di scrittura:

Oggi ho iniziato – per la prima volta – la dettatura muta: Oh, la felicità delle mie piccole; sembravano non essere più nella pelle e molte di esse – a lavoro ultimato – si smonstrate soddisfatte (Ang, I, gennaio 1940).

Ho voluto variare ed arricchire i dettatini alla lavagna di semplici e piacevoli illustrazioni. E quale graziosa gara di fantasia... I disegni più bizzarri e più strani... altro utilissimo mezzo per tener desta l'attenzione e destare la curiosità è l'autodettatura. Così variando nella forma non ci accorgiamo di fare ogni giorno la medesima cosa (Lau, I, 6 marzo 1929).

L'utilità formativa dell'Autodettatura, che in I classe assicurava anche il passaggio naturale dalla conversazione orale alla scrittura costituendo una tappa fondamentale nell'avviamento al comporre, era stata segnalata nei Programmi 1923 ed era legata al dibattito pedagogico che aveva sottolineato l'importanza dell'espressione di un primo sentire personale del fanciullo.

La «formazione di proposizioni concernenti bisogni, desideri, sentimenti vari spontaneamente manifestati da lui o suggeriti dal maestro e concernenti osservazioni fatte dal fanciullo medesimo»<sup>55</sup> era guidata dall'insegnante e costituiva il primo passo verso il *comporre spontaneo*, l'ideazione di frasi e pensierini che poteva preparare il campo anche per testi più compiuti come la *letterina d'auguri*.

Questa mattina ritornando dopo la festa a scuola, ho spiegato il significato suggestivo e glorioso della bella sfilata fatta qui a Vibo per festeggiare il primo annuale dell'Impero. Ho accennato alla grandiosità della ricorrenza verificatasi a Roma per volere del Duce, indi insieme alle care allieve, ho incominciato ad ideare piccole frasi significative che poi ho fatto trascrivere sui loro quaderni sotto forma di autodettatura. Poteva ben dirsi una piccola composizione (Vib, I, 11 maggio 1937).

Iniziata l'autodettatura incomincio ad abbozzare l'idea di una frase, di un pensierino. E devo dire che i pochi migliori rispondono bene alle mie richieste. Così preparo il campo alla prossima letterina d'auguri in occasione della Pasqua; tradizione troppo bella e suggestiva perché io possa farvi rinunciare ai miei alunnetti. (Lau, I, 7 aprile 1929).

Non erano esclusi da un *apprendimento della lingua attraverso il comporre spontaneo e l'autodettatura* i bambini delle scuole rurali, come si legge nei numerosi consigli e

<sup>55</sup> Programmi, 1923: 276.

avvertimenti dati dai Direttori didattici agli insegnanti, ad es. per le scuole di diverse frazioni di Amelia:

Consigli e avvertimenti dati dal Rg Direttore Didattico [...] Esercizi grafici metodici e continuativi per la formazione di una buona scrittura, lettura lenta, chiara a voce spiegata e alta curando i segni d'interpunzione, il più possibile espressiva in terza, insegnamento intuitivo dell'aritmetica anche con l'ausilio del disegno, apprendimento della lingua mediante il comporre spontaneo e l'autodettatura, molta geografia specialmente regionale che tutti gli altri insegnamenti [...] e riassume (Ame, frazione Fornole, scuola rurale mista I-III, 18 novembre 1927).

Ho avuto oggi la gradita visita del nostro Direttore Didattico che così mi consiglia: "Nelle due classi insistere ancora sulla formazione di una buona scrittura scritta mediante la continua e graduale esercitazione degli esercizi grafici, sulla lettura lenta, chiara a voce spiegata e alta, sull'insegnamento intuitivo dell'aritmetica integrata dal disegno, sulla conversazione relativa a cose e fatti che interessino da vicino il fanciullo. Su secondo consiglio di facilitare l'avviamento al comporre a mezzo dell'autodettatura: egli poi faccia così il profilo dell'insegnante (Ame, frazione Camerata, scuola rurale mista I-II, 29 dicembre 1932).

Nelle riflessioni dei maestri sul rapporto conseguente tra espressione orale e scrittura si avverte il radicamento dell'altra modalità espressiva contemplata nei programmi del 1923 secondo l'orientamento di Lombardo Radice, che accanto all'autodettatura riteneva essenziale l'osservazione diretta della realtà attuata durante le conversazioni guidate dall'insegnante<sup>56</sup>.

La conversazione continua e la forma dialogica sono dunque i primi stimoli alla formazione di pensierini scritti che sono sempre corredati dall'illustrazione:

Mi propongo di fare tutti i giorni conversazione per abituare le alunne ad esprimersi con frasi complete e corrette. Se vogliamo che le nostre alunne imparino a scrivere dobbiamo anzitutto metterle in condizioni di sapere esprimere i propri pensieri oralmente. Per poter ottenere questo la vita della scuola deve essere una continua conversazione tra maestro e alunno (Ser, I, 7 novembre 1936).

Ho ricordato alle mie allieve la ricorrenza di domani 1° e 2 novembre Commemorazione dei defunti culto che hanno tutti i popoli e in varia forma secondo il grado di civiltà. Seguendo la forma dialogica, ho fatto tanto parlare le ragazze spingendole a formare dei pensierini relativi alla visita che tutti gli anni sogliono fare al cimitero. Nel quaderno a quadretti hanno disegnato dei quadratini sormontati da una crocetta. Per alcune piccine erano tombe, per altre chiesinole (Vib, I, 31 ottobre 1936).

#### 2.3.4. *Le attività di scrittura*

In alcune cronache si legge anche qualche nota di valutazione sulle produzioni dei bambini; la cattiva grafia e l'incapacità di gestire con precisione i materiali utilizzati sembrano corrispondere al disordine, all'approssimazione e alla sciatteria che sono anche

<sup>56</sup> Programmi, 1923: 276.

della sostanza e dei contenuti; anche quando espressi in modo vago, i giudizi si focalizzano su aspetti formali e contenutistici:

I bambini sono disordinati di pensiero, di lavoro. Scrivono calligraficamente male, macchiano il lavoro, scarabocchiano, schiacciano. Non hanno il senso del decoro, della diligenza, come atto di educazione e di rispetto. I pensieri li danno arruffati, poveri dimezzati, tronchi (Rm2, IV, 15 novembre 1935).

I componimenti sono poveretti, stirati via, scritti come se avessero i minuti contati. Vi si nota la fretta di dire, i pensieri sono lasciati a mezzo. Abbiamo oralmente svolto i componimenti, letti e corretti oralmente i lavori: sono stati poi invitati a rileggere, correggere i lavori: non hanno sentito il bisogno di dir meglio. Questo mese darò loro componimenti per i quali c'è abbondante preparazione e loro diranno il tema (Rm2, IV, febbraio 1936).

Scrivono per la maggior parte senza il senso delle proporzioni e dell'intensità (Gen, gennaio 1947).

La ricchezza di concetti lodata nel brano seguente, sembra da ricondurre all'occasione "reale" (per quanto artificiosa) di produzione del testo, quella delle lettere inviate all'Africa, nel contesto della propaganda<sup>57</sup> (ma vd. quanto si dirà oltre per la scrittura epistolare):

Con entusiasmo vero, sincero, potente hanno scritto all'Africa Orientale. Le lettere sono vive, ricche di pensiero anche se breve; c'è l'anima che augura e vuole vittoria, c'è sete di sapere le "cose di laggiù e invidia per i grandi che possono andare" (Rm2, IV, febbraio 1936).

Talvolta, come nel brano della frazione di Cropani a San Severino Lucano, l'insegnante si dilunga con maggiori dettagli e fornisce un quadro "in presa diretta" dell'atteggiamento svogliato dei fanciulli durante l'attività di scrittura, soffermandosi sugli errori che ne derivano e fornendo notizie sulle metodologie adottate per la correzione delle forme dialettali (per cui vd. altri esempi commentati al § 3.2.) combattute *il più accanitamente possibile*; per agevolare il passaggio alla produzione scritta le frasi pensate vengono prima esposte oralmente in italiano, accogliendo le osservazioni proposte da tutti i ragazzi:

Dopo un lungo esercizio di composizioni orali e scritte, eseguite in comune, sto ora avviando gli alunni di terza a comporre individualmente. Non voglio però esistano brutte copie: non c'è tempo da perdere ed io reputo la brutta copia inutile dispersione di tempo e inganno verso i superiori. Mentre l'insegnante sta comodamente seduto a tavolino, il ragazzo scarabocchia, svogliatamente, poche frasi sulla brutta copia, frasi che il maestro correggerà, allungherà e che scritte poi con magnifica calligrafia, in bella copia, saranno mostrate al signor Direttore. Niente di tutto ciò: dopo aver dettato il tema, da eseguirsi subito sull'unico quaderno disponibile, io giro fra i banchi, con una matita mostro gli errori che l'alunno stesso deve correggere. Maggior lavoro, naturalmente, ma credo che solo così si possa giungere alla meta. Difficoltà grande trovano gli alunni nell'esprimersi in italiano, cerco di combattere il più accanitamente possibile le forme dialettali: per facilitare la composizione permetto che ogni alunno mi dica in italiano, prima di scriverla, la frase pensata; le osservazioni che per ogni frase vengono fatte, in collaborazione con tutti gli alunni, giovano molto. I ragazzi, che facevano temi illeggibili, ora

<sup>57</sup> Per le dinamiche linguistiche connesse alla politica coloniale, cfr. Ricci, 2005.

si sono sveltiti abbastanza: non scrivono certo capolavori, ma insomma!... dobbiamo contentarci! Per quanto essi alunni di terza non siano realmente che discreti alunni di seconda, posso affermare, con coscienza, che enormi progressi sono stati fatti dall'inizio dell'anno scolastico (Sev, frazione di Cropani, I-II-III, 13 aprile 1944).

La correzione orale collettiva degli errori dei compagni è segnalata anche altrove, come per quelli ortografici nel caso di Alatri:

Presenza d'errori ortografici nelle pagine scritte dai compagni; correzione orale in comune degli errori trovati (Ala, III, febbraio 1934).

Accanto alla stesura del "Diario della vita della scuola", che nei Programmi del 1934 diventerà "Diario della vita dello scolaro" permettendo l'apertura a temi extra-scolastici (ad esempio le attività dell'Opera Balilla), una delle novità più importanti introdotte nel settore della scrittura dai Programmi del 1923 è quella del "Componimento mensile illustrato", che nel 1934 sarà rinominato "Componimento illustrato".

Tra i Programmi 1923 e 1934 si osservano cambiamenti di prospettiva significativi, sia nelle tipologie sia negli argomenti previsti.

Il Diario si avvia già nei primi anni Trenta verso un progressivo sostegno all'ideologia del regime che si riflette nei contenuti, del tutto consolidato dopo il 1934 e documentato anche dalle tracce suggerite nella rivista "Scuola Italiana Moderna"<sup>58</sup>; il componimento mensile, notevolmente ridimensionato, sarà affiancato dalla reintroduzione di componimenti su «argomenti tratti dall'insegnamento, dall'osservazione diretta, da episodi della vita scolastica»<sup>59</sup> che riproporranno quelle artificiosità nella pratica della composizione che si era cercato di superare nei programmi del 1923; le attività di scrittura epistolare, pur previste dai programmi, saranno drasticamente ridotte rispetto alle altre tipologie (e per lo più circoscritte alle lettere familiari) restando però le sole produzioni non caratterizzate da riferimenti ideologici, accanto alle versioni in prosa<sup>60</sup>.

Dai Giornali di Alatri abbiamo notizia, tuttavia, di "buone pratiche" di scrittura epistolare al di fuori dell'ambito informale, esercizio non solo fittizio, perché la corrispondenza dei bambini è accolta da giornali locali e dà luogo a mostre didattiche:

Ci ha comunicato che la M.S. ha messo a disposizione una pagina del suo giornale "Ciociaria Minuscola,, per la corrispondenza locale, pregandoci di concorrere in ogni modo affinché detta pagina venga sempre completamente occupata. Ci ha ricordato anche che alla fine dell'anno vi sarà, come l'anno scorso, la "Mostra didattica,, e che quindi ogni maestro non si riduca a concorrere con i lavori della propria scolaresca solamente verso la fine (Ala, 19 ottobre 1934).

Dai registri di una maestra di Alatri, nella sezione "Svolgimento del programma didattico per ogni mese", ricaviamo informazioni dettagliate sulle diverse attività del comporre proposte ad una III, in ossequio alle indicazioni ministeriali: riassunti di letture o di lezioni, diario sulla vita della scuola che può essere "occasionale" o su tema specifico e componimento mensile anch'esso su tema libero o assegnato, si rivelano attività più costanti rispetto alle proposte sporadiche di altre tipologie, come la relazione di lezioni e la versione o composizione in prosa di facili poesie.

<sup>58</sup> Cfr. Papa, 2012: 155 e 196.

<sup>59</sup> Programmi, 1934: 2356.

<sup>60</sup> Cfr. Papa, 2012: 195 e 201.

Qualche riflessione meritano anche gli argomenti assegnati<sup>61</sup>. Per il diario in qualche caso sembra essere rispettata la libertà di annotare quanto di significativo il fanciullo poteva cogliere con l'osservazione spontanea e autonoma, espressione della propria sensibilità; talvolta sono indicati temi specifici precostituiti che riguardano il contesto scolastico o le festività religiose, forse non esenti da probabili sviluppi convenzionali e artificiosi.

Il componimento mensile illustrato era un esercizio problematico per molti aspetti; lavoro non d'invenzione ma di osservazione, creava dubbi agli insegnanti anche per la scelta degli argomenti, per gli aspetti formali, per i tempi di svolgimento e per le modalità del supporto da dare agli allievi<sup>62</sup>. Tra gli argomenti si privilegiavano, oltre al contesto scolastico e all'ambiente circostante, anche i temi (talvolta troppo generici) legati al periodo (il mese), alle stagioni e alle relative conseguenze nell'ambiente esterno, come confermano alcune delle proposte seguenti:

*Composizione*. Riassunti di letture fatte dall'insegnante. Diario sulla vita della scuola. b) Componimento mensile (Ala, III, dicembre 1933);

*Componimento*. Riassunto di novelle e leggende natalizie; di una breve pagina del libro di lettura e di una breve lezione occasionale. Componimento mensile. L'inverno (Ala, III, gennaio 1934);

*Comporre*. a) Versione prosa di brevi e facili poesie. Riassunto scritto d'una lettura. Relazione di una lezione di geografia o altro. b) Pagine di diario occasionale. Componimento mensile. Fiori e frutti della stagione invernale (Ala, III, febbraio 1934);

*Lingua italiana*. Il verbo. Ricerca in pagine di lettura. I tre tempi principali: presente, passato e futuro. a) Composizione in prosa di facili poesie. Riassunti dal libro di lettura. b) Pagine di diario: la Pasqua. Discorsi di racconti fatti dal maestro. Composi<...> mensile. L'aquilone (Ala, III, marzo 1934);

*Comporre*. Riassunto di qualche lezione della maestra o parabola evangelica. Pagine di diario: compagni di scuola; il vicino di banco (Ala, III, aprile 1934).

### 3. DAL DIALETTO ALLA LINGUA NAZIONALE

#### 3.1. Notizie sulla dialettologia

Non è raro trovare nei registri informazioni sulla questione della dialettologia, che fin dagli inizi del percorso scolastico unitario era stata riconosciuta come uno dei principali ostacoli alla diffusione dell'italiano e all'unificazione linguistica<sup>63</sup>; dal Nord al centro e al Sud, come si leggerà negli esempi riportati in questo capitolo, queste testimonianze riflettono una preoccupazione generalizzata.

L'attenzione costante dei programmi a questo tema (nel 1905 si segnalava la necessità di correggere gli usi dialettali nelle prime tre classi), rispecchiava «l'obiettivo palese della scuola [...] di portare gli scolari alla conoscenza di una lingua uguale per tutti»<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> Per cui vd. anche il brano di Mon, frazione Colli, 10 marzo 1932, cit. al § 3.2.

<sup>62</sup> Le difficoltà dei maestri emergono, ad esempio, dai quesiti rivolti alla rivista "Scuola Italiana Moderna" e dalle relative ripetute risposte, per cui cfr. Papa, 2012: 156-166 che presenta e commenta anche molti elaborati degli studenti alle pp. 168-178 e 198-205 (per i periodi qui indagati, 1923-1934 e 1934-1944).

<sup>63</sup> Sulla questione della dialettologia cfr. almeno: De Mauro, 2011 (1963<sup>1</sup>) e 2014; De Blasi, 1993 e 2011; Catricalà, 2004; Gensini, 2005; Polimeni, 2011 e 2012.

<sup>64</sup> De Blasi, 2011.



Il parlare in dialetto dei bambini ha infatti, agli occhi dei maestri, una connotazione negativa, legata alle difficoltà di esprimersi in lingua:

La difficoltà maggiore, le alunne, la incontrano, specialmente nel modo di esprimersi, avvezze come sono a esprimersi e parlare sempre in dialetto (Sev, II, 18 dicembre 1939).

L'uso del dialetto può essere accostato al malcostume di parlare ad alta voce o più in generale al disordine e alla mancanza di disciplina e in alcuni casi si riportano (più o meno fedelmente) dialoghi che ci lasciano immaginare gli scambi reali nei due codici, tra insegnante e allievi dialettofoni:

Fra i bambini provenienti dall'asilo ho qualche bel tipo: uno fischia ogni volta che c'è da riporre in cartella un oggetto o c'è da chinare il capo a raccogliere qualcosa. Non sa più di essere in classe e fa ciò che gli piace. Un altro chiama il compagno a voce alta e sempre in tono forte gli parla in dialetto, costui poi in banco gira come una trottola; gli vedo più la schiena che il petto; non mi capisce quasi! (Isp, I, 19 ottobre 1941).

Chi vi depone una penna rosicchiata, chi un quaderno sgualcito ed un terzo un libro sfogliato e illeggibile. La maggior parte so venuti invece privi d'ogni oggetto necessario ad uno scolaro: «Ma che siete venuti a fare a scuola, senza portare né libro né quaderno né penna!» Quando loro, «Accusi» mi si risponde da qualcheduno che mi ha compreso. «E tu come ti chiami?», rivolgendomi a una ragazzina, che dimostra i suoi 10 anni, «Antonia». «E il tuo cognome?» «Sacc'ù». «Quant'anni hai?» «Tre».... nessuno ride, mentre a me viene voglia di piangere. «Tu allora, Francesco, che sei più grande di lei, quant'anni hai, due?», rivolgendomi con ironia verso un altro che mi aveva già dato il suo nome, «Sci s'gn'rì» mi rispose pronto e soddisfatto..... sono alunni di prima nuovi venuti ..... immaginarsi il resto!.... (Mon, I e II, 19 ottobre 1934).

Notizie di un dialetto stretto, riportato piuttosto verosimilmente (per il vocalismo: metaforesi, conservazione di *-e* protonica e chiusura di *-o* in protonia, vocale indistinta finale resa graficamente dalla caduta o da <e>, per la morfologia: articolo *lu*, uso di *ci* per *gli*, connettivo *ca*) sono particolarmente frequenti nei Giornali di Monte San Giovanni Campano; anche in questo caso il dialetto sembra collegato negativamente all'indole di chi lo parla, sintomo di sfacciataggine agli occhi di una maestra nativa di Caserta che, tra l'altro, non avrà avuto forse troppe difficoltà nel comprenderlo:

Gli stessi scolari detestano il loro passaggio di classe, aggiungendo, qualcuna delle più audaci di IV, nel suo stretto dialetto: «Signora, ma che vuoi che noi mo comprendiamo delle tue parole, se noi non abbiamo leggiuto per niente i libri di III? Noi ce lo dicevamo alla signorina: nun ci fa passà, ca noi nun capimo gnente! Invece esse, es, c'ha mandati in IV e noi ora, signora mea, ti sentiamo, tu ce pierdi lu fiato, ma noie nun te capimo» (Mon, frazione Colli, II e IV rurale mista, 2 ottobre 1931).

Anche riguardo ai genitori, l'esprimersi in dialetto è segno patente di una *ignoranza bestiale* e appare strettamente collegato (come nel brano che segue) al tema dell'evasione scolastica<sup>65</sup> e del lavoro minorile:

<sup>65</sup> Sul tema dell'evasione scolastica e del lavoro dei bambini nell'agricoltura o in altri settori, si soffermano spesso i maestri, fornendo anche dettagli sulle singole realtà e sul contesto e descrivendo le passeggiate di propaganda per il paese o altri mezzi utilizzati per riportare i bambini a scuola; una serie di esempi in

E non bisognerebbe dire che io manchi di autorità e di persuasione, perché il più delle volte sono i genitori, che ho detto più sopra, che trattengono i loro figli a casa per qualche faccenda, genitori, a cui se dico che l'errore che commettono nell'agire in tal modo, mi rispondono sul viso: «C' sem' fatt' ruoss nì senza veni' alla scuola e mo' non si pozzono fa ruoss' anch' gl' fili». Che rispondere innanzi a tale ignoranza bestiale? È tempo perso ch'io faccia loro notare che non bisogna darsi pensiero che cresca robusto solo il corpo, come accade per le bestie, ma che cresca di pari passo anche lo sviluppo del pensiero e dell'intelligenza in un individuo; ché non mi lasciano neanche finire, voltano la schiena e mi sentenziano: «Signurì, lei la sa longa!» (Mon, frazione Lucca-Boccafolle, 25 febbraio 1934).

Il contesto familiare dialettofono dei bambini rende talvolta impossibile per i maestri lavorare anche con i più *intelligenti*:

C'è G\* Sergio, un bambino intelligente, che si trova bene solo quando scriviamo, ma non si può farlo parlare. Ho pregato la mamma di parlargli italiano, ma anche lei lo sa poco e con la nonna impara il dialetto (Isp, I, 9 dicembre 1939).

Ancora nel 1950 a Melissano (LE), si registrano problemi di espressione orale e il riassunto risulta un'attività troppo difficile per l'abitudine dei ragazzi ad esprimersi in dialetto; l'obiettivo di un'insegnante in prima è quello di portarli a "smozzicare" un po' di italiano:

Ho incominciato a dare ai ragazzi l'idea del riassunto; è un compito difficile per loro; abituati come sono al dialetto riesce difficile farli esprimere a viva voce qualche concetto ben definito. Ho incominciato a farli esprimere in un misto di dialetto ed italiano, per poi piano piano correggerli e farli assuefare a smozzicare un po' d'Italiano. Ho viva speranza che questa mia fatica riesca utile a loro e che essi si avviino a parlare un po' più decentemente (Mel, I, 16 gennaio 1950).

Qualche riflessione merita anche l'uso linguistico dei maestri, per i quali ancora a mezzo secolo dall'Unità d'Italia l'inchiesta Corradini aveva registrato per l'a.s. 1907-1908 l'uso a scuola di «dialetto o un misto di dialetto e di lingua letteraria»<sup>66</sup>.

I riflessi nella scrittura dei maestri di varietà che «specie dal punto di vista fonologico, dovevano essere fortemente polarizzate verso i dialetti»<sup>67</sup> non sono però così evidenti come ci si sarebbe potuto aspettare e si limitano a casi particolari.

Del resto anche le devianze dalla norma, contrariamente a quanto la disuguale e spesso carente formazione dei maestri<sup>68</sup> potrebbe far ipotizzare, sono occasionali e circoscritte a scriventi specifici, se si eccettua una generale presenza di tratti informali (che nei decenni seguenti sarebbero confluiti nell'italiano dell'uso medio), da ricollegarsi allo "slittamento di genere" dei registri, ai riflessi dell'oralità, all'empatia della scrittura oltre che alla mancata

Cantoni, 2020b. Tra i tanti, si veda il brano seguente, in cui l'insegnante cita letteralmente (tra virgolette) l'espressione locale utilizzata a Palestrina dalle mamme: «Fino a pochi giorni fa le mie scolare si sono mostrate sempre molto assidue, ora cominciano a disertare. Le belle giornata le invitano ad andare in campagna e le mamme stesse, che durante le giornate piovose d'inverno spingevano le figlie a venire a scuola per levarsele da casa: ora con la scusa che servono a loro per reggere «lo pupo» se le portano alla vigna senza curarsi affatto della scuola» (Pal).

<sup>66</sup> Corradini, 1910: 128.

<sup>67</sup> De Mauro, 2011: 93.

<sup>68</sup> Per cui cfr. De Fort, De Vivo, 1986.

correzione di una stesura "a caldo". Si tratta, nei casi più diffusi, di: anomalie negli accordi nominali e verbali, incertezze nell'uso di indicativo/congiuntivo, incoerenze sintattiche e testuali, prelievi lessicali dal registro medio-basso, modi di dire e usi proverbiali.

Interferenze dialettali sono emerse soprattutto nei Giornali della Basilicata e della Calabria. I fenomeni più ricorrenti sono, per la fonetica, la sonorizzazione di consonante postnasale (solo in pochissimi casi fenomeni del vocalismo), per la morfologia la sovraestensione della preposizione "a" e sporadicamente il ricorso a prefissi areali, l'uso di *tenere* per *avere* e altri prelievi dal lessico locale.

Qualche caso esemplificativo, per Lauria: *ambiamente; ci ho presentato alla scolaresca; non teniamo i libri di testo; mi ci accoro non poco; vado adagio adagio*; per San Severino Lucano: *imbellenti; sembra; indirizziti; vingolo; affatigare*; per Francavilla in Sinni *ulive; rongola; paesillo*; e, in entrambi i casi, la sovraestensione della preposizione *a*.

### 3.2. L'ostacolo del dialetto

Le riflessioni dei maestri sugli "errori di pronuncia e di dialetto" (vd. oltre il brano di Croce d'Alvo, Amelia), oltre a rispondere a un intento descrittivo, sembrano orientate principalmente alla segnalazione delle difficoltà incontrate nel contesto scolastico dominato dall'analfabetismo e dalla dialettologia (anche nelle classi avanzate), dei problemi di interazione con gli allievi e, sul piano didattico, degli ostacoli per l'acquisizione dell'italiano scritto.

Non si registrano infatti interventi specifici nell'ambito dell'ortografia, al di là di un generico accenno alle "correzioni degli errori di pronuncia" (vd. l'ultimo brano di questo paragrafo, per la frazione Mancini di San Severino Lucano), coerentemente con lo scarso spazio riservato anche dalla normativa e dalla manualistica dell'epoca<sup>69</sup>.

Alle difficoltà incontrate dai bambini dialettologi, rilevate molto spesso dai maestri per la fase di avviamento alla composizione scritta, si prospetta come rimedio la lettura assidua e quotidiana di testi; ci si affida così, sulla scorta dei programmi, al modello offerto dal testo scritto<sup>70</sup>:

Anche l'avviamento alla composizione – dato che tutti parlano dialetto – presenta difficoltà, ma io spero proprio che per la fine dell'anno tutta la scolaresca con la lettura assidua e quotidiana sul libro di testo, sul giornale *Balilla* e sui libricini della biblioteca essi sapranno darmi grandi soddisfazioni (Ang, III, 20 marzo 1940).

In qualche caso si percepisce l'ostacolo che il dialetto comporta anche sul piano della competenza passiva della lingua parlata, la mancata comprensione dell'italiano rende infatti infruttuose le spiegazioni del maestro, e obbliga a procedere in modo lento:

Difficilmente poi capiscono la spiegazione in Italiano, abituate come sono, a parlare sempre in dialetto; ciò ostacola molto l'insegnamento e obbliga l'insegnante a procedere cautamente e "lento pede" (Fra, I, 19 dicembre 1938).

<sup>69</sup> Cfr. Dota, 2015 : 171-174. Per i manuali e le grammatiche, cfr. Catricalà, 1991, sulle grammatiche inoltre la più recente ricognizione di Cella, 2018.

<sup>70</sup> Cfr. De Blasi, 2011.

Per superare questi ostacoli, soprattutto nelle scuole rurali in cui la scrittura riflette in modo generalizzato il parlato dialettale, i Direttori suggeriscono attività di “differenziazione didattica”. Si tratta di pratiche che approfondiscono di volta in volta singole difficoltà ortografiche, concentrando su queste gli esercizi di dettatura di pensieri proposti dagli allievi, per poi procedere alla correzione collettiva e all'autocorrezione.

Su tali attività, più articolate e quindi lente, sembrano nutrire discrete aspettative molti maestri, come si vede in un caso relativo alla scuola rurale della frazione di Croce d'Alvo (Amelia):

Dietro Invito del Direttore, sto tentando una differenziazione didattica nell'insegnamento dell'ortografia che è uno scoglio specialmente nelle scuole rurali dove si scrive come si parla con infiniti errori di pronuncia e di dialetto. – Dopo aver spiegata una difficoltà ortografica con esempi orali e scritti sulla lavagna, si procede alla dettatura di pensierini contenenti tali difficoltà e suggeriti dagli alunni stessi. Terminata la dettatura, un alunno la trascrive alla lavagna, mentre il maestro sottolinea sui quaderni le parole sbagliate. Si procede infine alla correzione collettiva sulla lavagna e all'autocorrezione nel quaderno. Procedimento un po' lungo del quale però, quantunque sarò costretto a ridurre il numero di tali esercizi, mi riprometto buoni risultati (Ame, frazione Croce d'Alvo, scuola rurale mista I-II-III, 3 dicembre 1927).

L'utilizzo del dialetto nella didattica<sup>71</sup>, che nei Programmi 1923 aveva trovato spazio nella scuola grazie alle proposte di Lombardo Radice come «punto di partenza per arrivare consapevolmente alla lingua nazionale»<sup>72</sup>, era stato eliminato dai Programmi 1934<sup>73</sup>.

Molti registri tuttavia documentano una certa persistenza delle attività di traduzione dal dialetto alla lingua previste dai programmi del 1923<sup>74</sup>, che erano evidentemente diventate per gli insegnanti una prassi consolidata, anche se portata avanti in modo spesso meccanico.

I brani riportati di seguito (tra i tanti) mostrano il loro perdurare nell'arco di un decennio, dal 1932 al 1939 e al 1942, e documentano quell'attenzione quasi esclusiva ai fatti lessicali che aveva caratterizzato anche nella normativa la didattica della lingua<sup>75</sup>, concretizzandosi in attività che vanno dalle “traduzioni continue dal dialetto all'italiano” (Mon), alla “traduzione di molti vocaboli del dialetto” (Sev) alla sistematica traduzione “di tutte le parole in lingua italiana” che precede il comporre (Fra).

Raramente invece la didattica sembra rispondere ai problemi di pronuncia, e anche quando accade è sempre nell'ottica dell'acquisizione ortografica, obiettivo primario perseguito fin dagli inizi anche dalla normativa<sup>76</sup>, e della composizione scritta:

Non tralasciando le altre materie, mi sono data con andare ad infondere negli alunni una vera conoscenza della lingua nazionale: Traduzioni continue dal dialetto all'italiano, trasformazioni di frasi dalla 1<sup>a</sup> persona in III, conversazioni, versioni di poesie in prose, riassunti scritti, orali, temi su tutti gli avvenimenti occasionali: La campagna – variazioni di temperatura – Cambiamento di stagione – Festa del Protettore del Comune – Non mancano

<sup>71</sup> Sul rapporto tra italiano e dialetto nella didattica postunitaria cfr. Coveri, 1982; De Blasi, 1993 (in partic.): 403-408; Gensini, 2005.

<sup>72</sup> Demartini, 2010, p. 65.

<sup>73</sup> Sulla campagna anti-dialettale del fascismo cfr. Coveri, 1984; Cortelazzo, 1984.

<sup>74</sup> Per le attività di traduzione dal dialetto alla lingua cfr. Coveri, 1982 e 1984; Cortelazzo, 1983; e anche Klein, 1984 e 1986; De Martini, 2010.

<sup>75</sup> Per cui cfr. De Blasi, 1993: 406-407.

<sup>76</sup> Cfr. De Blasi, 1993; Catricalà, 2004 e cfr. Programmi, 1894.

temi patriottici, onde rendere gli alunni padroni di ciò che apprendono. Lo svolgimento, viene accuratamente illustrato dal debito disegno (Mon, frazione Colli, II e IV rurale mista, 10 marzo 1932).

La difficoltà maggiore, le alunne la incontrano, specialmente nel modo di esprimersi, avvezze come sono a esprimersi e parlare sempre in dialetto. Per formulare qualche pensierino bisogna fare prima le traduzioni di tutte le parole in lingua italiana e poi man mano comporre il pensiero. Questo lavoro, non indifferente, richiede molto tempo, ma mi accorgo che le bimbe oltre a trarre profitto acquistano maggiore dimestichezza con l'insegnante (Fra, II, 18 dicembre 1939).

Non ho dimenticato il vecchio amico dei ragazzi: l'alfabetiere. Su ciascuna figura componiamo quei pensierini che le nozioni acquisite ci suggeriscono. Alcune figure hanno tra loro una certa analogia che può suggerire un confronto o la composizione di un periodo più lungo. Ho spesso dedicato un po' di tempo a questi esercizi che consentono l'uso delle forme verbali più comuni, la traduzione di molti vocaboli dal dialetto, la correzione degli errori di pronuncia: quel complesso di lavoro, cioè, che deve condurre il bimbo alla chiara formazione del periodo e all'esatta ortografia (Sev, frazione Mancini, I-II-III, 6 giugno 1942).

#### 4. L'ITALIANO NELLA DIDATTICA DELLE SCUOLE RURALI

Nel panorama già variegato fin qui rappresentato, un caso a sé è quello della scuola rurale, che rimase a lungo la “Cenerentola dell'istruzione elementare”, per l'ostilità delle classi dirigenti che, fin dal suo sorgere con la legge Casati del 1859, si opposero più o meno direttamente al miglioramento delle condizioni morali e culturali delle classi contadine<sup>77</sup>:

La scuola rurale pensata per i contadini in questo periodo è quindi un luogo di formazione di bassissimo livello, che pensa a conferire all'allievo quel corredo minimo di nozioni che gli servono a malapena a leggere, scrivere e far di conto. È esclusa da questa prospettiva ogni benché minima volontà di far crescere nell'alunno una coscienza di uomo e di cittadino, titolare di diritti e di doveri. Al giovanissimo contadino viene insegnato che la campagna è il luogo più bello in cui vivere, a stretto contatto con la natura e con i suoi ritmi, lontana dalla città corruttrice dei costumi e regno dei vizi. Egli deve amare intensamente la terra poiché uno degli obiettivi che la classe dirigente si pone è quello di «legare i contadini alla terra», di non disaffezionarli ad essa, di impedire loro di abbandonarla sotto la spinta dei fenomeni sociali quali l'urbanesimo e la ricerca di migliori condizioni di vita nelle città. È questo un elemento di assoluta continuità che percorre tutta la storia italiana dall'unificazione nazionale del 1861 fino alla seconda guerra mondiale.

Per molti aspetti la qualità dell'insegnamento nelle scuole di campagna era molto più bassa che in quelle di città. I due principali limiti erano costituiti dalla riunione sotto un solo insegnante, in un'unica sezione, di bambini della prima, della seconda e della terza elementare e dal fatto che l'orario era ridotto. Ad insegnare nelle scuole rurali erano di solito maestri alle prime armi, appena usciti dall'istituto magistrale e privi di ogni

<sup>77</sup> Per la storia della scuola rurale cfr. Montecchi, 2015, il brano citato alle pp. 349-350.

esperienza professionale, spesso provenienti da centri urbani e quindi poco inclini alla vita di campagna<sup>78</sup>.

Il differente *status* delle scuole rurali sul piano didattico fu sancito con l'approvazione dell'ordinanza ministeriale del 21 gennaio 1924, che prevedeva programmi particolareggiati, più snelli e alleggeriti rispetto a quelli delle scuole urbane: l'insegnamento della lingua era ripartito tra la prima e la seconda classe, in terza il maestro era autorizzato a tralasciare il componimento mensile e il diario della vita di scuola, lo spazio dedicato ad attività creative come il disegno spontaneo e il canto era ridotto.

Una valorizzazione delle scuole rurali si ebbe a partire dagli anni Venti, come frutto dell'idealismo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice, ma favorita anche dal regime che vi individuò un veicolo preferenziale della propaganda politica, centrata sul valore della "ruralità" espresso dallo slogan mussoliniano: «Rimanendo rurali sarete più vicini al mio cuore».

La fascistizzazione della scuola rurale arriva al suo culmine nel 1936 (ministero Bottai), quando il suo statuto si estende anche a scuole di comuni, centri minori e frazioni con studenti tra i 20 e i 250 alunni, la cui popolazione fosse dedicata principalmente all'agricoltura e il numero delle sedi cresce allora notevolmente.

Nelle pagine della rivista «Scuole rurali» (1940) sono evidenti l'esaltazione della scuola rurale, prototipo del perfetto strumento educativo e la funzione ad essa attribuita dal regime, che apriva però anche uno spazio alla sperimentazione di metodologie didattiche più libere e avanzate<sup>79</sup> di cui abbiamo testimonianza in alcuni Giornali (per cui vd. oltre) e che costituirà un modello di riflessione per pedagogisti italiani e stranieri:

Il DUCE nel suo profondo e antiveggente intuito ha sentito quali danni morali, economici, sociali sono nascosti nella smania di allontanarsi dalla terra, di uscire dai piccoli centri per raggiungere la città piccola o grande, col miraggio di maggiori guadagni, di una vita più comoda o meno disagiata, di conforti e svaghi che il contadino non ha (...) È stato spiegato che la ruralità della nostra scuola, più che un insegnamento specifico, deve fondarsi su un'educazione che faccia sentire la bellezza e la spiritualità della vita campestre [...] Nessuna istituzione sociale o politica è possibile in così piccoli e remoti nuclei [...] Unico faro di luce, di assistenza, di protezione, è la scuola, l'umile scuola rurale, ove si raccolgono piccoli e giovani [...] essa non ha solo valore e funzione pedagogica ma è strumento sensibilissimo del Regime. Scuola rurale significa, dunque, scuola didatticamente moderna in cui i maestri volenterosi possono realizzare le più ardite imprese didattiche.

All'interno di tale quadro si spiegano i frequenti interventi dei Direttori didattici, che visitano queste sedi e dispensano consigli e raccomandazioni, ricordando i traguardi finali da perseguire in relazione alla futura vita di agricoltori di questi bambini, come si legge per la III classe nel comune di Amelia:

Oggi ho avuto la visita del R. Direttore Didattico il quale mi ha lasciato le seguenti raccomandazioni:  
I Curare la formazione di una buona scrittura diritta e che gli alunni cominciano ad acquisire l'abito ad ogni buona abitudine, primissima quella della pulizia e dell'ordine.

<sup>78</sup> Sulle difficoltà dei maestri nelle scuole rurali, per cui emergono anche differenti realtà tra maestre e maestri, cfr. Cantoni, 2020b.

<sup>79</sup> *Scuole Rurali* 1940 (Ministero dell'Educazione nazionale).

II Seguire, come si è già fatto in prima, a far parlare molto i ragazzi su cose e fatti che li interessino da vicino per avviarli al comporre spontaneo, e a rendere intuitivo e pratico ogni altro insegnamento.

III Tenere ben presente che essendo questa l'ultima classe che frequenteranno questi bambini, occorre che essi ne escano con un corredo di cognizioni che possa loro bastare in ogni contingenza della loro futura vita di agricoltori (Ame, frazione Sambucetole, scuola rurale mista I-II-III, 16 ottobre 1930).

Il fascismo aveva infatti stabilito che nelle "aree rurali" l'obbligo scolastico fosse limitato ai tre anni ma «questa formulazione era una beffa: "aree rurali" erano tutto il paese quasi intero, perché solo 6 milioni di persone, il 15,4% della popolazione vivevano nelle città maggiori, gran parte della popolazione viveva in aree rurali e addirittura 11 milioni di persone, il 27% del totale, vivevano fuori di ogni centro abitato, in case sparse tra monti e campagne»<sup>80</sup>.

I Giornali restituiscono, nelle descrizioni dei maestri, un quadro piuttosto rappresentativo di una realtà in cui le ben note carenze strutturali emerse fin dalla Relazione Corradini per il 1907-1908, erano rimaste inalterate nelle zone più marginali del paese e soprattutto in quelle isolate e rurali, che risentivano delle condizioni di arretratezza della popolazione oltre che dagli scarsi o tardivi interventi delle istituzioni<sup>81</sup>.

In regioni come la Basilicata e la Calabria e nei luoghi più isolati di altre aree, la povertà di molti municipi impediva già di provvedere al pagamento degli stipendi dei maestri, alla costruzione di edifici scolastici o all'affitto di sedi adeguate, così come al riscaldamento e all'arredo necessario, per cui i bambini venivano "stipati" in locali piccolissimi, "magazzini per fanciulli"<sup>82</sup>, privi di riscaldamento, di banchi, di lavagna, di libri e di inchiostro. Ma nelle sedi rurali gli spazi minimi rendevano impossibili persino le basilari ed essenziali attività di scrittura, e si sommarono all'altra piaga conseguente alla mancanza di edifici, quella del sovraffollamento<sup>83</sup>.

Nel *corpus* raccolto abbiamo notizia delle scuole rurali dei comuni di Amelia (TR), di Monte San Giovanni Campano (FR), di Francavilla in Sinni e San Severino Lucano (PZ) e di Zungri (CZ).

Per il comune di Amelia troviamo una interessante testimonianza in cui emerge la diversa realtà delle classi di Amelia rispetto al centro minore di Porchiano del Monte:

Oggi ho preso servizio. La mia prima impressione sulla classe è stata abbastanza buona. Ciò è dovuto anche dal fatto che questa è solo la seconda volta che insegno. La prima supplenza l'ho fatta a Porchiano del Monte, quindi la differenza tra le classi di quel paese e Amelia è grande sia per il modo di vestire e di parlare degli alunni, sia per l'educazione e il profitto (Ame, V, 13 maggio 1940).

Significativi, ancora per Amelia, i suggerimenti del Direttore, talvolta apposti nella sezione delle "Raccomandazioni e consigli all'insegnante", che insistono in particolare sulle conversazioni col fanciullo e sull'opportunità di una lettura "lenta, chiara, a voce spiegata ed alta", considerata evidentemente di fondamentale importanza in un contesto

<sup>80</sup> De Mauro, 2014: 23.

<sup>81</sup> Dell'arretratezza, della povertà e delle condizioni di vita delle popolazioni rurali alcuni Giornali offrono descrizioni e talvolta lunghe digressioni, che restituiscono quadri storici e antropologici di grande interesse, cfr. alcuni brani cit. in Cantoni, 2020b.

<sup>82</sup> Corradini, 1910: 163.

<sup>83</sup> Ulteriori dettagli e alcuni brani, anche su questi aspetti, in Cantoni, 2020b.

così distante dalla lingua nazionale, tanto da venire ribadita in diverse occasioni (vd. i due brani cit. al § 2.3.3. per le frazioni di Fornole, 1927 e Camerata, 1932):

Insistere [...] sulla conversazione relativa a cose e fatti che interessino da vicino il fanciullo (Ame, frazione Croce d'Alvo, 1927).

far parlare gli alunni più che sia possibile (Ame, V, 9 gennaio 1940).

Raccomandazioni e consigli all'insegnante

In tutte le classi insistere per il miglioramento della scrittura mediante la continua e graduale esecuzione degli esercizi grafici, curare che la lettura sia lenta, chiara, [...] spiegata ed alta, cercare che l'insegnamento dell'aritmetica sia intuitivo e abitui il ragazzo al raziocinio; far parlare molto gli alunni su cose e fatti che li interessino, mettendo in continuo confronto la lingua. Attenersi per tutte le discipline alla norma di adattamento dei nuovi programmi in scuole rurali uniche portate dall'Ordinanza ministeriale del 29.1.1924 (Ame, frazione Camerata, scuola rurale mista I-II-III, 30 gennaio 1929).

Altrove il Direttore segnala l'importanza delle "differenziazioni didattiche" e definisce quello che oggi si chiamerebbe "curricolo":

Visita del R. Direttore didattico [...] Ho interrogato gli alunni di seconda e terza su facili nozioni di agricoltura ed essi mi hanno risposto abbastanza bene [...] La lettura va bene. In prima siamo in pieno periodo preparatorio con l'esercitazione di tutte le facoltà del bambino, sia fisiche, sia psichiche. È la scuola secondo i dettami degli ultimi programmi [...] Col maestro D.P. siamo d'accordo sull'estensione che si deve dare ai programmi in questa scuola rurale. Circa il metodo desidero che egli, almeno per qualche materia, escogiti qualche differenziazione didattica che sarò lieto di accertare nei suoi effetti pratici nella seconda visita. In questa scuola sono curati: Museo, biblioteca, C.R.G.I., mutualità.

Consigli e avvertimenti. - I classe. Fare molti esercizi grafici e formativi per tutto l'anno scolastico. Dare al più presto l'idea intuitiva dell'unità frazionaria. - II classe. Raccomando in maniera speciale il comporre spontaneo orale e scritto, alla lavagna e sul quaderno, e l'insegnamento intuitivo della Tavola Pitagorica anche con l'ausilio del disegno dei quadrilateri. - III classe. insistere per tutto l'anno sulle nozioni di agricoltura pratica che potranno rientrare nell'aritmetica, nella lingua, nel disegno, ecc. - Per tutte le classi e per tutte le materie, attenersi alle disposizioni contenute nell'ordinanza ministeriale del 21 gennaio 1924 che dà norma di adattamento degli ultimi programmi in scuole rurali uniche. Veda il maestro se gli sarà possibile costituire un gruppo, anche modesto, di Balilla (Ame, frazione Croce d'Alvo, scuola rurale mista I-II-III, 10 ottobre 1927).

La risposta agli inviti di differenziazione sembra raccolta spesso con entusiasmo e fantasia creativa, per rispondere al problema più spinoso, quello della sovrapposizione tra lo scritto e il parlato dialettale (per cui vd. § 3.2., in particolare il brano cit. ancora per Croce d'Alvo).

Per la Basilicata, dai comuni di Francavilla in Sinni e San Severino Lucano (PZ), ricaviamo notizie interessanti circa la frequenza dei "rurali", spesso scarsa e molto ritardata (con qualche felice eccezione), sulle loro condizioni di vita e sullo stato delle sedi e, anche in questo caso, sullo spaesamento di maestri provenienti da realtà molto diverse:



Si sono iniziate le iscrizioni. Sembra che solo qualche rurale non ha intenzione di far impartire l'istruzione ai figli (Fra, frazione Scaldasferri, I-II-III mista, 17 ottobre 1938).

Oggi primo giorno di scuola. Per me principiante è stato veramente un gran giorno. Non ho trovato alunni, ignari forse del mio arrivo. Molta impressione ha suscitato in me la campagna e dico sinceramente che ne sono rimasta quasi meravigliata (Fra, frazione Bruscata, I-II-III mista, 13 novembre 1939).

Ancora gli scolari non sanno che la scuola è aperta e perciò nessuno si è presentato. Oggi stesso mi metterò in giro per avvisare almeno gl'alunni che stanno più vicino alla scuola. So che bisogna stentare, come nel passato anno, per ottenere la frequenza da parte di questi rurali; soprattutto per la ostinatezza ed apatia delle famiglie in tema d'istruzione; a queste due si aggiunge il fatto che quest'anno mancano le calzature [...] Alcuni genitori mi hanno detto queste testuali parole: Date le calzature ai ragazzi e noi li manderemo tutti i giorni a scuola. A queste parole io ho risposto: Come fanno per andare a pascolare, così dovranno fare per la scuola (Fra, frazione San Biase, I-II-III mista, 6 e 7 ottobre 1942).

Comincio stamani le lezioni in questa scuola che rappresenta per me, che ho insegnato l'anno scorso a Napoli, in una delle più belle scuole: la "Luigi Miraglia", un'incognita ed un'impresa ardua. La difficoltà di capire e di farsi capire, la nessuna conoscenza dell'ambiente, la mancanza d'ogni materiale e sussidio didattico rendono quanto mai difficile il mio compito, che tuttavia cercherò d'adempiere con la diligenza e la coscienza dovute. Per me, napoletana, il sacrificio è immenso, soprattutto per la solitudine e il vuoto che mi circonda, ma il sorriso dei bimbi, che ho tanto desiderati nella mia vita di sposa, mi consolerà e m'aiuterà a vincere la malinconia e lo scoraggiamento (Fra, frazione Villaneto, 20 novembre 1939).

Per le scuole rurali di Monte San Giovanni Campano (FR), si rinvia ai molti brani già citati a proposito del dialetto (cfr. cap. 3) che documentano una realtà fortemente dialettale e molto difficile<sup>84</sup> in luoghi pur molto vicini a Frosinone e alla capitale, ben evidente nell'esclamazione che segna l'avvio dell'anno scolastico di una maestra della frazione Colli: «Eccomi dinnanzi ad una nuova scolaresca, in un ambiente sconosciuto, in una scuola rurale!» (25 settembre 1931).

Così due anni dopo un maestro, che descrive in dettaglio la situazione della frazione di Lucca-Boccafolle, il locale scolastico, i materiali e più in generale l'ostilità dell'ambiente e dei contadini che evidentemente non sono ancora ben disposti verso l'istituzione scolastica:

Ho avuto infatti un'accoglienza fredda da parte di questi contadini. Ho trovato la scuola chiusa, sporca, sprovvista di gesso e d'inchiostro, insufficiente di banchi, spoglia e squallida di ogni ornamento e addobbo, necessario o utile in un'aula scolastica. Ciò però sarebbe più sopportabile. È la qualità, è lo stato delle classi maggiormente, che mi toglie ogni energia e mi getta in uno scoraggiamento tale d'animo e di fisico, che annienta perfino la mia buona volontà. Come deve agire, come può resistere un giovanotto di ventidue anni, isolato dalla civiltà, dalla comodità, dalla compagnia e isolato in un angolo remoto della patria, nella più retrograda Ciociaria; un giovanotto, cui è stata affidata la prima e la seconda elementare, che si trovano in uno

<sup>84</sup> Per le informazioni ricavate dai Giornali su quest'area, cfr. Cantoni, 2020b.

stato da far compassione!... (Mon, frazione Lucca-Boccafolle, 19 ottobre 1934).

## 5. PER UNA MAPPATURA DEI GIORNALI DI CLASSE

I casi proposti costituiscono una scelta rappresentativa del ricco materiale disponibile per ulteriori indagini sui temi qui selezionati e su altre questioni legate alla didattica dell'italiano e di interesse storico-linguistico.

La prospettiva offerta dai Giornali di classe è per alcuni versi privilegiata. Se infatti non rappresenta una testimonianza oggettiva e "certa" della realtà didattica praticata in classe, ne mostra però un interessante affresco "riflesso" (dalla lente soggettiva e in parte deformante dei maestri) da cui è possibile avviare riscontri con altre tipologie di fonti, oltre a quelle normative, manualistiche e teoriche, quelle di ambito scolastico, a lungo trascurate negli studi<sup>85</sup>.

In alcuni Giornali possiamo vedere la scuola e l'educazione linguistica nel suo farsi, nel suo rispondere alle esigenze reali di quei microcosmi che non trovano analoga rappresentazione in altre fonti scolastiche, neanche nelle scritture degli studenti (rovescio di una stessa medaglia) che, rispettando in modo più rigido la tipologia testuale cui appartengono, non offrono la stessa ricchezza di informazioni esplicite o indirettamente ricavabili dalla lingua e dallo stile.

Ciò che si vuole mettere in evidenza è come il valore documentario dei Registri, in parte inficiato dalla loro particolare natura soggettiva e autorappresentativa, sia accompagnato proprio per questo da un valore aggiunto.

Illustrando le loro attività e redigendo la cronaca, i maestri ci dicono anche del loro atteggiamento educativo, del loro comportamento, delle loro emozioni, in qualche caso mostrando opinioni, dubbi o difficoltà relative ai metodi e alle situazioni contestuali, informandoci inoltre sulla specifica realtà locale (storico e socio-linguistica) e della classe. Disegnano così nei loro Giornali una storia sociale della scuola e delle prassi didattiche (verosimilmente messe in atto) del primo Novecento, un panorama molto sfrangiato in cui, come già rilevava l'inchiesta Matteucci del 1864, «la difformità regionale del territorio italiano, le differenze tra zone agricole e urbanizzate si [erano] risolte in differenze profonde tra le regioni»<sup>86</sup>.

Dal *corpus* raccolto emerge inoltre con chiarezza l'importanza di attingere a fonti di diversa provenienza, rappresentative di diverse realtà geografiche, sociali, linguistiche, per ricomporre il quadro nazionale dei processi di alfabetizzazione e di italoфонia nella sua complessa eterogeneità.

L'importanza della storia scolastica locale<sup>87</sup> in una situazione composita come quella italiana, è confermata dalle pagine in cui vediamo i maestri confrontarsi con realtà fortemente eterogenee; nel rapporto con le diverse condizioni in primo luogo delle popolazioni, poi dei bambini e delle singole realtà territoriali e della scuola, ed anche a partire dal diverso humus socio-culturale di origine e dal diverso grado di formazione, gli insegnanti hanno necessariamente dovuto trovare soluzioni diverse sul terreno della

<sup>85</sup> La scarsa attenzione alle fonti degli studi pedagogici (De Fort, 2002: 31), che per un impianto di tipo idealistico e astoriografico hanno trascurato in una prima fase gli strumenti della ricostruzione storica (Raich, 1981: 8), è stata superata solo verso la fine degli anni Sessanta, quando l'esplosione della questione scolastica ha determinato l'esigenza di analizzare la storia della scuola italiana in modo nuovo.

<sup>86</sup> De Mauro, 2011: 76.

<sup>87</sup> Cfr. De Fort (2002: 65) che proprio per questo, invita a promuovere analisi di livello sub-regionale, di municipio o di comunità.

didattica. Soluzioni omogenee saranno piuttosto addebitabili al comune quadro normativo e storico-culturale, alla generale e diffusa assenza dell'italiano come lingua di tutti<sup>88</sup>, ed anche alla particolare fisionomia del mestiere del maestro che nelle stesse pagine viene documentato nei molti tratti di unità.

L'insieme di queste considerazioni e i primi risultati emersi, motivano il progetto di costituzione di una banca dati con trascrizione digitale dei testi e marcatura tematica e linguistico-testuale, una mappatura delle scritture dei maestri da implementare progressivamente con ulteriori raccolte capillari sul territorio (possibili anche grazie al metodo di lavoro cooperativo finora utilizzato)<sup>89</sup> e aperta alla fruizione di studiosi di diverse discipline.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcomano A. (1981), "Scuola e istruzione durante il Fascismo in Basilicata", in Atti del Convegno *Campagne e Fascismo in Basilicata e nel Mezzogiorno* (Potenza, 11-12 novembre 1978), Lacaita, Manduria, pp. 357-382.
- Benincà P., Ferraboschi G., Gaspari G., Vanelli L. (1974), "Italiano standard o italiano scolastico?", in *Dal dialetto alla lingua*. Atti del IX Convegno di Studi dialettali italiani, Pacini, Pisa, 1974.
- Bernardi F. A. (2015), "Una proposta di laboratorio del tempo presente: l'analisi del registro di una classe mista rurale del secondo dopoguerra", in Novecento.org: [www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393/](http://www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393/).
- Boero P., De Luca C. (2016), *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari-Roma.
- Cantoni P. (2014), "Narrare la scuola: il 'Giornale di classe' tra racconto (auto)biografico e relazione burocratica", in Macaluso F. P. (a cura di) *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Centro di Studi Filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Cantoni P. (2018), "Chi lece questo scritto mi deve compaire perche non sono una per sona indelicende: riflessioni sulla lingua dal basso", in *ELLE*, vol. 7, n. 1, pp. 135-151.
- Cantoni P. (2019), "L'uso della punteggiatura nei registri dei maestri elementari di primo Novecento", in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Stojmenova R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 209-223.
- Cantoni P. (2020a), "Mi sembra di impazzire. Come vado avanti?": (auto)rappresentazione delle strategie didattiche e della figura dell'insegnante nei

<sup>88</sup> Come notato da Revelli, 2013: 18, a proposito della varietà di italiano utilizzata nelle produzioni valdostane: «soprattutto nel primo secolo postunitario i maestri della Penisola attingevano abitualmente le proposte didattiche da rivolgere ai loro alunni da testi che circolavano su tutto il territorio nazionale e la situazione degli insegnanti valdostani non si discostava da quella dei colleghi piemontesi, umbri o siciliani, che come loro in molti casi padroneggiava l'italiano in modo approssimativo [...] e si trovavano di fronte ad alunni per i quali l'italiano era una lingua pressoché ignota».

<sup>89</sup> A tale riguardo si segnala anche la possibilità di progettare laboratori per gli studenti della primaria e della secondaria di I grado nelle scuole che conservano tali fonti, tra gli esempi in rete vd. Bernardi, 2015. Queste attività andrebbero promosse come percorsi circolari di ricerca e didattica, fondati sulla diretta esperienza di fonti "dal basso" del proprio territorio (in questo caso della scuola stessa); per i presupposti metodologici e alcuni esempi su testi di diversa natura cfr. Cantoni, 2018, Cantoni, Fresu, 2020 e Cantoni, Penzo, 2020.

- Giornali di classe di primo Novecento, in Alfieri G., Alfonzetti G., Motta D., Sardo S. (a cura di), *Pragmatica storica dell'italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, Franco Cesati Editore, Firenze, i.c.s.
- Cantoni P. (2020b), "Tra l'incudine di queste teste d'acciaio e il martello delle mie autorità: l'atteggiamento educativo dei maestri in un corpus di Registri della prima metà del Novecento", in Fresu R., (a cura di), Murgia G., Serra P., *Trasmettere il sapere, orientare il comportamento: tipologia linguistica, generi testuali, modelli culturali della prosa educativa*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 363-388.
- Cantoni P. (2021), "«Ti congedo, o mio libro»: il Registro nella scuola elementare di primo Novecento", in Pirvu E. (a cura di), *Forme, strutture, generi nella lingua e nella letteratura italiana*, Atti dell'XI convegno internazionale di Italianistica (Craiova, 20-21 settembre 2019), Franco Cesati Editore, Firenze, i.c.s.
- Cantoni P., Fresu R. (2020), "Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche", in *Italiano Lingua Due*, 12, 1, pp. 991-1006: [www.italianolinguadue.unimi.it](http://www.italianolinguadue.unimi.it).
- Cantoni P., Penzo G. (2020), "Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università", in *Italiano a scuola*, 2, pp. 211-238.
- Cappai B., Fresu R. (2018), *Donne e Grande guerra. Lingua e stile nei diari delle crocerossine. Il caso di Sita Camperio Meyer*, FrancoAngeli, Milano.
- Catricalà M. (1991), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1880 al 1918*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Catricalà M. (2004), "Questione della lingua e scuola nell'Italia unita", in Serianni L. (a cura di), *La lingua nella storia d'Italia*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 531-536.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, pp. 97-140.
- Charnitzky J. (1996), *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze.
- Chiarimenti (1928), *Chiarimenti al Regio Decreto 5 febbraio 1928 n. 577*: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20071022/regio-decreto-n.-577-del-5-febbraio-1928-3475521.pdf>.
- Chiosso G. (2009), "Valenti, mediocri e meno che mediocri. I maestri alla conquista della loro professione", in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano, pp. 419-453.
- Corradini C. (1910), *Relazione presentata a s. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale per l'Istruzione primaria e popolare*, vol. I, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908*, Tipografia operaia romana cooperativa, Roma.
- Cortelazzo M. (1984), "Il dialetto sotto il fascismo", in *Parlare fascista. Lingua del fascismo*, Centro ligure di Storia sociale, Genova [numero monografico di *Movimento Operaio e socialista*, VII, n. 1], pp. 107-116.
- Cortelazzo M. A. (1979), "Un libro ancora da fare: il linguaggio di Mussolini", in *Belfagor*, XXXVII, pp. 57-66 (ora in Cortelazzo, 2012, pp. 259-265).
- Cortelazzo M. A. (1983), "Dall'abate Cesari a Tullio De Mauro. Il dialetto nei libri per le scuole venete", in Cortelazzo M. (a cura di), *Guida ai dialetti veneti V*, CLEUP, Padova, pp. 85-122.
- Cortelazzo M. A. (1995), "Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico", in Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Bari-Roma, pp. 237-252 [ora in Id., *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova, 2000, pp. 91-109].

- Cortelazzo M. A. (2003), "Mussolini socialista e gli antecedenti della retorica fascista", in Foresti F., Cortelazzo M. A., Leso E., Paccagnella I. (2003), pp. 67-82 [ora in Cortelazzo 2012].
- Cortelazzo M. A. (2012), *I sentieri della lingua. Saggi sugli usi dell'italiano tra passato e presente*, Esedra, Padova.
- Còveri L. (1981-1982), "Dialecto e scuola nell'Italia unita", in *Rivista italiana di dialettologia*, 5-6, n. 1, pp. 77-97.
- Còveri L. (1984), "Mussolini e il dialetto. Notizie sulla campagna antidialettale del fascismo", in *Parlare fascista. Lingua del fascismo*, Centro ligure di Storia sociale, Genova [numero monografico di *Movimento Operaio e socialista*, VII, n. 1], pp. 117-132.
- D'Achille P. (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*, Bonacci, Roma, 1990.
- De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, vol. I, pp. 383-423.
- De Blasi N. (1994), *L'italiano in Basilicata*, Il Salice, Potenza.
- De Blasi N. (2011), "Scuola e lingua", in *Enciclopedia dell'Italiano*, dir. da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D'Achille, 2 voll., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 1295-1297: [http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- De Fort E. (1974) "L'insegnante elementare nella società italiana dalla seconda metà dell'Ottocento", in *Critica Storica*, 3, pp. 425-460.
- De Fort E. (1984), "I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo", in *Nuova rivista Storica*, 69, pp. 527-576.
- De Fort E. (1987), *La cultura dei maestri*, in Turi G. (a cura di), *Cultura e società negli anni del fascismo*, Cordani, Milano.
- De Fort E. (2002), "Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia", in Sega M. T. (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, La Nuova dimensione-Ediciclo Editore, Portogruaro (VE).
- Dei N. (1994), *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna.
- Della Valle V., Gandolfo V. (2014), *Me ne frego! Il fascismo e la lingua italiana*, Istituto Luce Cinecittà.
- Demartini S. (2010), "Dal dialetto alla lingua negli anni Venti del Novecento", in *Letteratura e dialetti*, 3, pp. 63-80: [https://www.academia.edu/3702915/Dal\\_dialetto\\_alla\\_lingua\\_negli\\_anni\\_Venti\\_del\\_Novecento](https://www.academia.edu/3702915/Dal_dialetto_alla_lingua_negli_anni_Venti_del_Novecento).
- De Mauro T. (2011<sup>3</sup>), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari-Roma (1<sup>a</sup> ed. 1963).
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Bari-Roma.
- De Fort E., De Vivo F. (1986), *La formazione del maestro dalla legge Casati a oggi*, La Scuola, Brescia.
- Dota M. (2015), "«In aiuto all'unità della lingua e contro gli errori provenienti dal dialetto». Il sillabario e il vocabolario di Antonino Traina", in *Italiano Lingua Due*, 7, 2, pp. 169-196: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6813>.
- Dressler W. U., Merlini Barbaresi L. (1989), "Grammaticalizzazione morfopragmatica: teoria e tipologia, con particolare riguardo ai diminutivi nell'italiano, tedesco e inglese", in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature comparate* [Università degli Studi di Bergamo], 5, pp. 233-255.

- Ferrari A., "Punteggiatura", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, 3 voll., Carocci, Roma, vol. IV, *Grammatiche*, pp. 169-202.
- Foresti F., Cortelazzo M. A., Leso E., Paccagnella I. (2003), *Credere, obbedire, combattere. Il regime linguistico nel Ventennio*, Pendragon, Bologna (1<sup>a</sup> ed. *La lingua italiana e il fascismo*, Consorzio provinciale pubblica lettura, Bologna, 1977).
- Fresu R. (2016), *L'infinito pulviscolo. Tipologia linguistica della (para)letteratura femminile in Italia tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Gensini S. (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma.
- Ghizzoni C. (2009), "Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento", in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano, pp. 454-491.
- Golino E. (1994), *Parola di Duce. Il linguaggio totalitario del fascismo*, Rizzoli, Milano.
- Klein G. (1984), "La politica linguistica nella scuola fascista: appunti sull'educazione linguistica e sul ruolo delle seconde lingue", in *Movimento Operaio e Socialista*, VII, 1, pp. 97-106.
- Klein G. (1986), *La politica linguistica del fascismo*, il Mulino, Bologna.
- Leso E. (2003), "Osservazioni sulla lingua di Mussolini", in Foresti F., Cortelazzo M. A., Leso E., Paccagnella I. (2003), pp. 83-128.
- Lombardo Radice G. (1925), *Accanto ai maestri*, Paravia, Torino.
- Lubello S. (2014), *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Mengaldo P. V. (2014), *Storia dell'italiano nel Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Moneglia M. (1982), "Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini", in *La lingua italiana in movimento*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 240-276.
- Montecchi L. (2005), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Eum, Macerata.
- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Società Editrice Romana, Roma.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Polimeni G. (2012) (a cura di), *Una di lingua. Una di scuola. Imparare l'italiano dopo l'Unità. Testi, autori, documenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Poveri ma belli (2014), *Poveri ma belli. Gli archivi delle scuole: un Vademecum*. Testi di D. Marendino, Rete degli Archivi della Scuola-Provincia di Torino:  
[http://www.istoreto.it/materiali/Didattica/doc/641\\_Poveri\\_ma\\_belli\\_Vademecum.pdf](http://www.istoreto.it/materiali/Didattica/doc/641_Poveri_ma_belli_Vademecum.pdf).
- Programmi (1888), "Riforma dei Programmi per le scuole elementari, emanati con R.D. 25 settembre 1888, n. 5724", in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, IX, vol. XV, pp. 492-512.
- Programmi (1894), "Riforma dei Programmi per le scuole elementari, emanati con R.D. 29 novembre 1894, n. 525", in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXI, vol. II, n. 49, pp. 1888-1916.
- Programmi (1905), "Programmi per le scuole elementari approvati con R.D. n. 45 del 29 gennaio 1905", in *Supplemento al n. 9 del Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXXII, vol. I, pp. 475-544.
- Programmi (1923), "Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari", pubblicati con Ordinanza Ministeriale 11 novembre 1923, relativa agli orari, ai programmi, alle prescrizioni didattiche, in applicazione al Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185, in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, n. 51, pp. 261-298.



- Programmi (1934), "Programmi di studio, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari", approvati con D.M. 28 settembre 1934, in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Educazione Nazionale*, n. 42, pp. 2342-2369.
- Raffaelli A. (2010), "Lingua del fascismo", in *Enciclopedia dell'Italiano*, dir. da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D'Achille, 2 voll., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 459-461:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Raffaelli S. (1993), "Un «lei» politico: cronaca del bando fascista (gennaio-aprile 1938)", in *Omaggio a Gianfranco Folena*, Editoriale Programma, Padova, 3 voll., vol. 3°, pp. 2061-2073.
- Raichich M. (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Regolamento (1928), *Regolamento Generale sui servizi dell'istruzione elementare*, 26 aprile 1928, n. 1297, art. 357:  
[https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297\\_28.htm](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.htm).
- Revelli L. (2012) (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri: studi e ricerche*, Aracne, Roma.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Ricci A. (2014), "Libri di famiglia e diari", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, 3 voll., Carocci, Roma, vol. III *Italiano dell'uso*, pp. 159-94.
- Ricci L. (2005), *La lingua dell'impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*, Carocci, Roma.
- Ricci L. (2013), *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Carocci, Roma.
- Sabatini F. (1999), "«Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica Testuale Comparativa. Atti del Convegno interannuale della SLI*, Museum Tusculanum Press, Copenhagen, pp. 141-172.
- Sani R. (2003), "Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca", in Sani R., Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e pensiero, Milano, pp. 3-17.
- Santoni Rugiu A. (2007), *Maestre e maestri la difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- Sbisà M. (1992), *Atti linguistici ed espressione di affetto*, in Gobber G. (a cura di), *La linguistica pragmatica*. Atti del XXIV Congresso della Società di Linguistica Italiana (Milano, 4-6 settembre 1990), Bulzoni, Roma, pp. 353-378.
- Scotellaro R. (1954), "Scuole in Basilicata", in *Nord e Sud*, 1-2, pp. 75-77.
- Serianni L. (1989), *Il secondo Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2011), "Scuola e questione della lingua", in *L'unificazione italiana*, dir. Vidotto Sabbatucci, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma, pp. 105-128.
- Tomasi T. (1972), *Idealismo e Fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zanotti Bianco U. (1925), *Il martirio della scuola in Calabria*, Vallecchi, Firenze.
- Zanotti Bianco U. (1926), *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia*, Collezione Meridionale, Roma.